



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

**NEYRE CORREIA DA SILVA**

**AUTORREGULAÇÃO PSICOLÓGICA E AUTOAVALIAÇÃO POR MEIO DE  
PORTFÓLIOS COM CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL À LUZ DA *AFETIVIDADE AMPLIADA***

CURITIBA

2014

**NEYRE CORREIA DA SILVA**

**AUTORREGULAÇÃO PSICOLÓGICA E AUTOAVALIAÇÃO POR MEIO DE  
PORTFÓLIOS COM CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL À LUZ DA *AFETIVIDADE AMPLIADA***

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação, Área de Concentração: Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Helga Loos-Sant'Ana

CURITIBA

2014

Catálogo na publicação  
Vivian Castro Ockner – CRB 9ª/1697  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Silva, Neyre Correia da

Autorregulação psicológica e autoavaliação por meio de portfólios com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental à luz da afetividade ampliada. / Neyre Correia da Silva – Curitiba, 2014. 400 f.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Helga Loos-Sant'Ana  
Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação  
Universidade Federal do Paraná

1. Educação – séries iniciais – aprendizagem.  
2. Portfólios – educação – séries iniciais. 3. Ensino fundamental – aprendizagem – portfólios. I. Título.




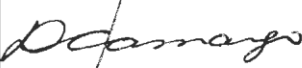
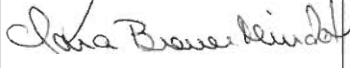
CDD 370.153

## PARECER



Defesa de Tese de **NEYRE CORREIA DA SILVA** para obtenção do Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO. As abaixo assinadas: DR<sup>a</sup> HELGA LOOS-SANT'ANA (Presidenta), DR<sup>a</sup> SANDRA PATRÍCIA ATAÍDE FERREIRA, DR<sup>a</sup> ELVIRA CRISTINA MARTINS TASSONI, DR<sup>a</sup> DENISE DE CAMARGO e DR<sup>a</sup> CLARA BRENER MINDAL (Membros Titulares) arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Tese: "**AUTORREGULAÇÃO PSICOLÓGICA E A AUTOAVALIAÇÃO POR MEIO DE PORTFÓLIOS COM CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL À LUZ DA AFETIVIDADE AMPLIADA**".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIAÇÃO
DR <sup>a</sup> HELGA LOOS-SANT'ANA		APROVADA
DR <sup>a</sup> SANDRA PATRÍCIA ATAÍDE FERREIRA		APROVADA
DR <sup>a</sup> ELVIRA CRISTINA MARTINS TASSONI		APROVADA
DR <sup>a</sup> DENISE DE CAMARGO		APROVADA
DR <sup>a</sup> CLARA BRENER MINDAL		APROVADA

Curitiba, 27 de março de 2014.



**Profª Drª Monica Ribeiro da Silva**  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Profª. Dra. Monica Ribeiro da Silva  
Coordenadora do Programa de  
Pós-Graduação em Educação  
Matrícula: 125750

Aos Mestres

Ao companheiro Antonio

## AGRADECIMENTOS

Gratidão, esta é a palavra. Senhor, sou-lhe imensamente grata pela vida, pela possibilidade de aprender e de ensinar. Aos Mestres e à Erotildes, por sempre me acompanharem, guiando minha caminhada.

À Professora Dra. Helga Loos-Sant'Ana pela grande acolhida, pelo imenso apoio e por compartilhar este caminho, iluminando, muitas vezes, a minha estrada.

Aos meus colegas de Doutorado em Educação da UFPR e também aos alunos e alunas do Mestrado, pelos momentos de aprendizagem e de companheirismo.

À Mônica D. Luna, pela amizade e pela parceria nos estudos da Autorregulação nesses quatro anos.

Ao grupo de colegas que compartilham os estudos em *Afetividade Ampliada*, e especialmente ao Prof. Dr. René S. Sant'Ana-Loos e à Prof.<sup>a</sup> Dra. Helga Loos-Sant'Ana, pelo grande empenho em edificar esse promissor Sistema Teórico.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, aos professores e aos funcionários deste Programa, pelo apoio, atenção e dedicação.

Às professoras participantes das Bancas de Qualificação e de Defesa, pela atenção, dedicação, paciência e pela aprendizagem.

À Escola onde se realizou o estudo empírico e, especialmente, à Professora, às Crianças, e às Mães, que participaram e foram autores (no autêntico sentido da palavra) da pesquisa, pela imensa acolhida e por me permitirem aprender com eles.

Ao Antonio, companheiro, que me surpreende e me alegra com o seu entusiasmo pela vida. Sou-lhe imensamente grata pela compreensão, força e parceria, de amor e vida.

Aos meus familiares, pais, irmãos e sobrinhos, pelo incentivo, força e pela compreensão nos momentos de ausência.

Aos meus amigos do Monar, por compartilharem comigo o Caminho.

A todos que direta ou indiretamente me ajudaram neste trabalho.

E ao leitor, pelo interesse, atenção e vontade de compartilhar conhecimento.

Senhor: Fazei de mim um instrumento de vossa Paz.

Onde houver Ódio, que eu leve o Amor,

Onde houver Ofensa, que eu leve o Perdão.

Onde houver Discórdia, que eu leve a União.

Onde houver Dúvida, que eu leve a Fé.

Onde houver Erro, que eu leve a Verdade.

Onde houver Desespero, que eu leve a Esperança.

Onde houver Tristeza, que eu leve a Alegria.

Onde houver Trevas, que eu leve a Luz!

Ó Mestre,

fazei que eu procure mais:

consolar, que ser consolado;

compreender, que ser compreendido;

amar, que ser amado.

Pois é dando, que se recebe.

Perdoando, que se é perdoado e

é morrendo, que se vive para a vida eterna!

(Oração de São Francisco)

## RESUMO

Esta tese possui o objetivo principal de abrir caminhos no sentido de iluminar os processos de autorregulação que subsidiam a autoavaliação da aprendizagem por meio de portfólios em crianças de sete a nove anos. Critica-se o pressuposto comumente aceito de que a criança do primeiro ciclo do Ensino Fundamental simplesmente não é capaz (por limitações cognitivas e morais) de compreender e analisar seus processos de aprendizagem, e, portanto, de contribuir para a formulação de ações de maneira a superar possíveis dificuldades e buscar avanços. A presente investigação mostra-se relevante, entre outros motivos, pela necessidade de revisarmos os procedimentos formativos das crianças para que, de fato, tornem-se pessoas que desenvolvam habilidades de se autorregular, tornando-se sensíveis, críticas, reflexivas, criativas e comprometidas com sua condição de co-autoras da necessária transformação social (e ambiental). Assim, empreende-se um estudo teórico iniciando pela abordagem da autoavaliação e da autorregulação à luz de autores que tratam destes temas em uma perspectiva pedagógico-educacional, seguida de uma abordagem psicológica sobre o *self*, de maneira a edificar as bases sobre as quais se sustentam os conceitos de autorregulação e autorregulação da aprendizagem, particularmente em crianças. Encontra-se, nesses estudos, um olhar em relação à autorregulação que restringe esses constructos aos seus aspectos cognitivos, metacognitivos e de ação, oferecendo modelos teóricos que convergem para metodologias dicotômicas e dualistas, que acabam por separar aspectos cognitivos e afetivos. Adota-se, assim, a meta-teoria designada *Sistema Teórico da Afetividade Ampliada* (STAA) para rever o conceito de autorregulação e autorregulação da aprendizagem, de maneira a construir uma visão mais ampliada desses constructos, empregando-a também em nosso estudo empírico. Procedeu-se à pesquisa com uma turma de vinte e nove crianças, entre sete e nove anos, que cursavam o terceiro ano do Ensino Fundamental, sua professora, e mães de cinco crianças que faziam parte desse grupo. A pesquisa foi dividida em dois níveis de coleta de dados: um Nível Amplo e um Nível dos Estudos Individualizados. No Nível Amplo empreendeu-se: Análise Documental, Observação Participante, Investigação-Ação, mediante a elaboração e aplicação de Roteiros de Autoavaliação, relacionados a atividades que compõem os portfólios individuais, bem como uma Entrevista a partir de Roteiro Semiestruturado destinado à professora participante da pesquisa. No Nível dos Estudos Individualizados, realizaram-se Entrevistas com cinco crianças, selecionadas a partir do primeiro grupo, utilizando Roteiro Semiestruturados de questões de cunho autoavaliativo, e com as mães dessas cinco crianças. Encontramos que as crianças, ao procederem à autoavaliação, em diferentes contextos escolares, mas principalmente durante a realização das atividades autoavaliativas orientadas pelo uso de portfólios, evidenciaram reconhecerem processos básicos e complexos de autorregulação psíquica e de aprendizagem, envolvendo todo o seu ser psíquico (sua *Célula Psíquica – Self-Identidade-Resiliência Ampliada*), seu funcionamento e desenvolvimento (*Circuito Psíquico*), marcados pela emergência de aspectos individuais (intraindividuais) e interacionais (Alteridade e Homeostase), dialógicos e grupais, indispensáveis para os processos de autorregulação, psicológica e da aprendizagem, conforme postula o STAA.



*Palavras-chave:* Autorregulação Psicológica. Autorregulação da Aprendizagem. Autoavaliação. Portfólios. Sistema Teórico da Afetividade Ampliada. Desenvolvimento Humano.

## ABSTRACT

This thesis has as its main aim to open ways to enlighten the self-regulation processes which support the self-assessment of learning by means of portfolios in children aged seven to nine. The presupposition commonly accepted that the child at the first cycle of Elementary School is simply not able (because of cognitive and moral limitations) to comprehend and analyze their learning processes, and therefore, to contribute for the formulation of actions that make them overcome possible difficulties and seek for advances is criticized. The present investigation is relevant, among other reasons, due to the necessity to revise the formative procedures of the children so that they can really become people who can develop abilities of self-regulation, becoming sensitive, critical, reflexive, creative and committed to their condition of co-authors of the necessary social (and environmental) transformation. That being so, a theoretical study which starts at the approach of the self-assessment and the self-regulation is carried out in the light of authors who deal with these themes in a more educational pedagogic perspective, followed by a psychological approach about the self, which aims to construct the bases on which the concepts of self-regulation and self-regulated learning, particularly in children. There is in these studies an interpretation concerning the self-regulation that restricts these concepts to their cognitive, metacognitive and action aspects, offering theoretical models that converge to dichotomic and dualistic methodologies, which end up separating cognitive and affective aspects. Therefore, the meta-theory called *Sistema Teórico da Afetividade Ampliada* – STAA (*Theoretical System of Extended Affectivity*) is adopted to revise the concept of self-regulation and self-regulated learning, in order to construct a broader view of these concepts, applying them in our empirical study. The research was carried out with a group of twenty-nine children aged seven to nine years old who were attending the third year of Elementary School and their teacher as well as the mothers of five of the children who participated in it. The research was divided into two levels of data collection: a Broad Level and an Individualized Studies Level. In the Broad Level a Documentary Review, a Participant Observation, an Action-Research were carried out by means of the elaboration and application of Self-Evaluation Scripts related to activities that make up the individual portfolios as well as an Interview from semi-structured scripts for the participant teacher of this research. At the Individualized Studies Level, Interviews were conducted with the use of Semi-structured Scripts of issues concerning self-evaluation, which were done with five children and their mothers. We have found that when the children were self-assessing in different school contexts, but mainly during the oriented self-evaluated activities using portfolios, they showed to recognise basic and complex processes of psychological self-regulation and of their learning, involving all the psychological being (*Psychological Cell* – Self-Identity-Extended Resilience), its operation and development (*Psychological Circuit*), marked by the emergence of individual aspects (intra-individual) as well as interactional (Alterity and Homeostasis), dialogical and group ones, indispensable to the processes of psychological and learning self-regulation, as the STAA postulates.

**Key words:** Psychological self-regulation. Self-Regulation of Learning. Self-Assessment. Portfolios. Theoretical System of Extended Affectivity. Human Development.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO I - RESPOSTAS DOS ALUNOS SIBILA, JÚPITER, ARÍON E ÁRTEMIS ÀS QUESTÕES DO ROTEIRO DE AUTOAVALIAÇÃO I .....	227
QUADRO II - RESPOSTAS DOS ALUNOS ZÉFIRO, DAFNE, ÍRIS E ARIADNE ÀS QUESTÕES DO ROTEIRO DE AUTOAVALIAÇÃO I .....	228
QUADRO III - RESPOSTAS DOS ALUNOS PERSEU, MINERVA, DIONE E ATENA ÀS QUESTÕES DO ROTEIRO DE AUTOAVALIAÇÃO I .....	229
QUADRO IV - RESPOSTAS DOS ALUNOS RÔMULO, HEFESTO, LINO E PENÉLOPE ÀS QUESTÕES DO ROTEIRO DE AUTOAVALIAÇÃO I ...	230
QUADRO V - RESPOSTAS DOS ALUNOS DIANA, AURORA, ULISSES E HÉRCULES ÀS QUESTÕES DO ROTEIRO DE AUTOAVALIAÇÃO I ...	231
QUADRO VI - RESPOSTAS DOS ALUNOS LINO, PERSEU E DAFNE ÀS QUESTÕES DO ROTEIRO DE AUTOAVALIAÇÃO III .....	245
QUADRO VII - RESPOSTAS DAS ALUNAS ARIADNE E SIBILA ÀS QUESTÕES DO ROTEIRO DE AUTOAVALIAÇÃO III .....	246
QUADRO VIII - RESPOSTAS DOS ALUNOS APOLO, AURORA E AFRODITE ÀS QUESTÕES DO ROTEIRO DE AUTOAVALIAÇÃO III .....	250
QUADRO IX - RESPOSTAS DOS ALUNOS ZÉFIRO, DIANA, ÁRTEMIS E ARÍON ÀS QUESTÕES DO ROTEIRO DE AUTOAVALIAÇÃO III .....	251
QUADRO X - RESPOSTAS DOS ALUNOS RÔMULO E DIONE ÀS QUESTÕES DO ROTEIRO DE AUTOAVALIAÇÃO III .....	252
QUADRO XI - RESPOSTAS DA ALUNA DIONE À REAPRESENTAÇÃO DO ROTEIRO DE AUTOAVALIAÇÃO III .....	256
QUADRO XII - RESPOSTAS DA ALUNA SIBILA À REAPRESENTAÇÃO DO ROTEIRO DE AUTOAVALIAÇÃO III .....	257
QUADRO XIII - RESPOSTAS DO ALUNO ARÍON À REAPRESENTAÇÃO DO ROTEIRO DE AUTOAVALIAÇÃO III .....	258
QUADRO XIV - RESPOSTAS DOS ALUNOS DAFNE E ULISSES À REAPRESENTAÇÃO DO ROTEIRO DE AUTOAVALIAÇÃO III .....	259
QUADRO XV - RESPOSTAS DAS ALUNAS PENÉLOPE E DIANA À REAPRESENTAÇÃO DO ROTEIRO DE AUTOAVALIAÇÃO III .....	263

QUADRO XVI - RESPOSTAS DOS ALUNOS LINO, JÚPITER, ARIADNE, AURORA E RÔMULO À REAPRESENTAÇÃO DO ROTEIRO DE AUTOAVALIAÇÃO III .....	264
QUADRO XVII - RESPOSTAS DOS ALUNOS LINO, PENÉLOPE, DIANA, DIONE, RÔMULO E ULISSES ÀS QUESTÕES DO ROTEIRO DE AUTOAVALIAÇÃO IV .....	267
QUADRO XVIII – RESPOSTAS DOS ALUNOS JÚPITER, ARÍON, DAFNE, ARIADNE, ZÉFIRO E HÉRCULES ÀS QUESTÕES DO ROTEIRO DE AUTOAVALIAÇÃO IV .....	268
QUADRO XIX - RESPOSTAS DOS ALUNOS AFRODITE, DIONÍSIO, PERSEU, MINERVA E SIBILA ÀS QUESTÕES DO ROTEIRO DE AUTOAVALIAÇÃO IV .....	269
QUADRO XX - EIXOS DE ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS POR MEIO DE ENTREVISTA COM MINERVA .....	278
QUADRO XXI - EIXOS DE ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS POR MEIO DE ENTREVISTA COM A MÃE DE MINERVA .....	285
QUADRO XXII - EIXOS DE ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS POR MEIO DE ENTREVISTA COM RÔMULO .....	293
QUADRO XXIII - EIXOS DE ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS POR MEIO DE ENTREVISTA COM A MÃE DE RÔMULO .....	295
QUADRO XXIV - EIXOS DE ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS POR MEIO DE ENTREVISTA COM DIANA.....	302
QUADRO XXV - EIXOS DE ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS POR MEIO DE ENTREVISTA COM MÃE DE DIANA.....	307
QUADRO XXVI - EIXOS DE ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS POR MEIO DE ENTREVISTA COM HÉRCULES .....	311
QUADRO XXVII - EIXOS DE ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS POR MEIO DE ENTREVISTA COM MÃE DE HÉRCULES .....	314
QUADRO XXVIII - EIXOS DE ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS POR MEIO DE ENTREVISTA COM ÍCARO .....	319
QUADRO XXIX - EIXOS DE ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS POR MEIO DE ENTREVISTA COM MÃE DE ÍCARO.....	324

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>14</b>
<b>PARTE I – ILUMINANDO A AUTOAVALIAÇÃO E O TRABALHO COM PORTFÓLIOS POR CRIANÇAS</b>	<b>26</b>
<b>1 AUTOAVALIAÇÃO: CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS, HISTÓRICAS E PEDAGÓGICAS</b>	<b>27</b>
1.1 SÍNTESE DO ESTUDO ACERCA DAS CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS, HISTÓRICAS E PEDAGÓGICAS DA AUTOAVALIAÇÃO	40
<b>2 AUTOAVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONCEITOS, ESTUDOS EMPÍRICOS E PRÁTICAS – ENCONTRANDO OS PORTFÓLIOS</b>	<b>43</b>
2.1 ESTUDOS ACERCA DA AUTOAVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR INFANTIL	52
2.2 INSTRUMENTOS DE AUTOAVALIAÇÃO DESTINADOS ÀS CRIANÇAS	54
2.3 O PORTFÓLIO E A AUTOAVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM INFANTIL	56
2.4 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO ESTUDO DA AUTOAVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	64
<b>PARTE II – AUTORREGULAÇÃO, AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA AUTORREGULAÇÃO EM CRIANÇAS</b>	<b>69</b>
<b>1 O ESTUDO DO SELF COMO SUBSÍDIO À AUTORREGULAÇÃO E À AUTOAVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM</b>	<b>70</b>
1.1 ASPECTOS ETIMOLÓGICOS E LINGÜÍSTICOS RELACIONADOS AO CONCEITO DE AUTORREGULAÇÃO	70
1.2 IDENTIFICANDO O CONCEITO DE SELF HISTÓRICA E EPISTEMOLOGICAMENTE	74
1.3 SISTEMATIZAÇÃO DO ESTUDO ACERCA DO SELF PARA A COMPREENSÃO DA AUTORREGULAÇÃO	84
1.4 O SELF COMO UM SISTEMA ABERTO E MULTICONECTADO	88
1.4.1 O <i>self</i> como um sistema organizado, cognitivo, afetivo e de ação	89
1.4.2 O processo interpessoal de autoconstrução ou construção do <i>self</i>	90
<b>2 DAS CONCEPÇÕES DE SELF AOS CONCEITOS DE AUTORREGULAÇÃO E AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM</b>	<b>93</b>
2.1 A AUTORREGULAÇÃO CIBERNÉTICA DA AÇÃO E DO AFETO	97
2.3 O MODELO CONEXIONISTA DE AUTORREGULAÇÃO – A METÁFORA DA REDE	104
2.4 AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM OU APRENDIZAGEM AUTORREGULADA	110
2.5 O DESENVOLVIMENTO DA AUTORREGULAÇÃO EM CRIANÇAS	121
2.5.1 O desenvolvimento da autorregulação na perspectiva de Vygotsky	125
2.6 SÍNTESE DOS ESTUDOS ACERCA DA AUTORREGULAÇÃO E DA APRENDIZAGEM AUTORREGULADA – BUSCANDO UM NOVO E AMPLIADO MODELO	138
<b>PARTE III – O SISTEMA TEÓRICO DA AFETIVIDADE AMPLIADA E A AUTORREGULAÇÃO</b>	<b>142</b>
<b>1 O SISTEMA TEÓRICO DA AFETIVIDADE AMPLIADA E A AMPLIAÇÃO DO CONCEITO DE AUTORREGULAÇÃO</b>	<b>143</b>
1.1 O QUE NOS FAZ HUMANOS, NOSSO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, SEGUNDO O STAA	159

1.2 A AUTORREGULAÇÃO A PARTIR DA AFETIVIDADE AMPLIADA .....	165
<b>PARTE IV – UM ESTUDO EMPÍRICO ACERCA DA AUTORREGULAÇÃO E DA AUTOAVALIAÇÃO POR MEIO DE PORTFÓLIOS COM CRIANÇAS À LUZ DO STAA.....</b>	<b>168</b>
<b>1 PESQUISANDO AUTORREGULAÇÃO E AUTOAVALIAÇÃO POR MEIO DE PORTFÓLIOS COM CRIANÇAS DO 3º ANO DO EF COM O APOIO DO STAA..</b>	<b>169</b>
1.1 A CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA E O PROCESSO DE INSERÇÃO/IMERSÃO EM CAMPO .....	170
1.2 APRESENTAÇÃO DOS NÍVEIS DE PESQUISA E SEUS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	176
1.2.1 Nível Amplo de coleta de dados .....	176
1.2.2 Nível dos Estudos Individualizados .....	180
<b>2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS NO NÍVEL AMPLO DE ESTUDO .....</b>	<b>183</b>
2.1 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS OBTIDOS MEDIANTE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE .....	185
2.1.1 Dos conhecimentos sobre o mundo e dos comportamentos/habilidades cognitivas/afetivas para atuar no ambiente .....	190
2.1.2 Dos conceitos/conhecimentos/crenças/preferências sobre si mesmos dos indivíduos do grupo .....	196
2.1.3 De como os indivíduos são conhecidos pelo outro e de como os indivíduos se mostram ao outro no grupo .....	201
2.1.4 Da busca pelo outro e do diálogo com o outro .....	204
2.1.5 Da autoavaliação e autorregulação tácitas.....	210
2.1.6 Da identidade do grupo pelos indivíduos que o constituem .....	212
2.1.7 Do trabalho com portfólios a partir dos alunos .....	214
2.2 O TRABALHO COM OS PORTFÓLIOS (E COM A AUTOAVALIAÇÃO) DO PONTO DE VISTA DA PROFESSORA .....	218
2.3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS A PARTIR DO ROTEIRO DE AUTOAVALIAÇÃO I (DIAGNÓSTICO) .....	225
2.4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS A PARTIR DO ROTEIRO DE AUTOAVALIAÇÃO II.....	237
2.5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS A PARTIR DO ROTEIRO DE AUTOAVALIAÇÃO III.....	241
2.6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS A PARTIR DO ROTEIRO DE AUTOAVALIAÇÃO IV .....	266
<b>3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS NO NÍVEL DOS ESTUDOS INDIVIDUALIZADOS .....</b>	<b>272</b>
3.1 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO ESTUDO INDIVIDUALIZADO DE MINERVA .....	277
3.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO ESTUDO INDIVIDUALIZADO DE RÔMULO .....	292
3.3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO ESTUDO INDIVIDUALIZADO DE DIANA .....	301
3.4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO ESTUDO INDIVIDUALIZADO DE HÉRCULES.....	310
3.5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO ESTUDO INDIVIDUALIZADO DE ÍCARO.....	318
<b>4 DISCUSSÃO GERAL DOS RESULTADOS – NÍVEL AMPLO E DOS ESTUDOS INDIVIDUALIZADOS .....</b>	<b>329</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>352</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>359</b>

**APÊNDICES .....375**  
**ANEXO .....398**

## INTRODUÇÃO

Você é livre para fazer suas escolhas, mas é  
prisioneiro das consequências.

(Pablo Neruda)

Esta pesquisa desencadeou-se quando, ao longo de uma trajetória de estudos acerca da *avaliação da aprendizagem escolar*, deparei-me com questões relacionadas à *autoavaliação* e ao *trabalho com portfólios* por crianças nos Anos Iniciais<sup>1</sup> do Ensino Fundamental (EF).

Desde 2004 venho pesquisando as *práticas avaliativas* (SILVA, 2004, 2005, 2008, 2009) presentes em escolas públicas curitibanas nos Anos Iniciais (AI) do EF, principalmente durante a etapa de alfabetização formal<sup>2</sup>, e tenho me envolvido em um intenso debate entre os atores escolares (professores, pedagogos, gestores, especialistas) em torno da necessidade de planejar e de realizar diferentes dinâmicas de avaliação, a partir de uma perspectiva mais democrática, que garanta maior participação aos alunos das práticas avaliativas, no sentido de contribuir efetivamente para a construção de suas aprendizagens e autonomia (BRASIL, 2000; FIDALGO, 2006; HOFFMANN, 2006; LUCKESI, 2006; VILLAS BOAS, 2006, 2007, 2008).

---

<sup>1</sup> Os anos iniciais compreendem os primeiros cinco anos do Ensino Fundamental. Este, por sua vez, tem um total de nove anos e é dividido em dois: os anos iniciais e os anos finais (os últimos quatro anos). Podemos chamar os anos iniciais de Ensino Fundamental I e os finais de Ensino Fundamental II.

<sup>2</sup> A alfabetização formal refere-se ao processo de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita, ou seja, representa toda a organização escolar e docente no sentido de formalizar o processo de aquisição e domínio da escrita como forma de linguagem pela criança (SMOLKA, 1993, p. 57). Ela distingue-se do *Letramento*, que é “a capacidade de um indivíduo de se apropriar da escrita, sendo capaz de utilizá-la em diversas situações exigidas no cotidiano” (BONAMINO; COSCARELLI; FRANCO, 2002, p. 94). Orienta-se que a alfabetização seja o foco central ao longo dos três primeiros anos do EF, sendo que este ciclo, os três anos iniciais, é chamado de “ciclo da infância”, de acordo com as Diretrizes Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 38).



Historicamente, a avaliação escolar<sup>3</sup> vem sendo exercida, quase exclusivamente, por meio da utilização de provas, que são empregadas com fins classificatórios, autoritários e coercitivos, pelos professores, escolas e sistemas de ensino. A ênfase está na conversão dos resultados em termos numéricos, meramente quantitativos, visando à aprovação ou à reprovação, corroborando eminentemente para a seletividade e, consequente, exclusão<sup>4</sup> de muitas pessoas das instituições escolares; inviabilizando que, apesar de por vezes até permanecerem nessas instituições, aprendam adequadamente e alcancem condições mais dignas de vida por meio da aquisição do saber mais elaborado (FIDALGO, 2006; LUCKESI, 2006; SAVIANI, 2009).

As pesquisas que venho realizando de modo independente (SILVA, 2008, 2009) e junto a colaboradores (SILVA; STIBILAKI, 2007; BARROS; SILVA, 2009), bem como os trabalhos de diversos pesquisadores/autores na área (como por exemplo, HOFFMANN, 2006; SOUZA, 2006; VILLAS BOAS, 2006, 2008) têm evidenciado dificuldades em concretizar o projeto de garantir a efetiva participação da criança/educando dos processos de avaliação da aprendizagem escolar. Entre os motivos que acabam servindo de justificativa para alegar a inviabilidade desse projeto está o pressuposto, explicitado em Barros e Silva (2009), de que a criança dos anos iniciais do EF (dos seis aos dez anos), especialmente as do *ciclo da infância*, que compreende os três primeiros anos do EF (dos seis aos oito anos), não

---

<sup>3</sup> Os termos “avaliação escolar” e “avaliação da aprendizagem” (escolar) que utilizamos aqui referem-se especificamente à avaliação que ocorre em sala de aula ou em ambientes formais de educação. É importante ressaltar que o termo “avaliação educacional” pode compreender dois campos diferentes de avaliação: 1) o campo da *avaliação da aprendizagem*, cujo objeto da avaliação é o fenômeno da aprendizagem, especialmente da aprendizagem escolar, sendo este o foco do presente trabalho; e 2) o campo da *avaliação institucional*, cujo objeto/objetivo da avaliação é levantar e analisar informação de modo a estimular o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos que atuam em uma instituição (sistema, programa, projeto pedagógico, etc.) e melhorar os programas que vêm sendo desenvolvidos, tornando-se, assim, um serviço complexo e multidimensional (MELCHIOR, 2004).

<sup>4</sup> A categoria “exclusão” é empregada aqui baseada em uma compreensão compatível com a de Oliveira (2004, p. 184), quando este afirma que no universo das representações simbólico-culturais,

[...] todos os fenômenos que envolvem discriminações, afastamentos do convívio social, estigmatizações, bem como todos os modos de negação do acesso à cultura e ao saber sistematizado, podem, também, ser descritos como exclusões de determinados contextos de valoração e conhecimento. [...] Importa reconhecer que quaisquer fenômenos do tipo dos precedentes não significam, propriamente, exclusão absoluta, exclusão do sistema enquanto tal. Na verdade, trata-se, isto sim, da descrição de formas imediatas de aparecimento, que precisam ser compreendidas como manifestação invertida da lógica imanente do sistema do capital que é de inclusão subordinada.

possui condições “cognitivas/intelectuais” e “morais” de participar ativamente – opinar, interferir intencionalmente, planejar ações, tomar decisões, etc. – da avaliação da sua própria aprendizagem. Argumenta-se, a partir desse pressuposto e para justificá-lo, que essa criança é incapaz de, do ponto de vista cognitivo/intelectual, compreender e analisar o seu próprio processo de aprendizagem de forma “neutra” e “imparcial”, sem favorecer a si mesma (moral e “cientificamente” falando), e de contribuir, conseqüentemente, para a formulação de ações que colaborem para a superação de possíveis dificuldades e para o avanço de sua aprendizagem, o que também exige dela certas capacidades cognitivas que estariam, ainda, em franco desenvolvimento.

Esse pressuposto pode ser questionado à luz de vários argumentos. Uma possibilidade de criticarmos essa “suposição”, acerca da incapacidade da criança de avaliar sua própria aprendizagem no ciclo inicial do EF, é criada a partir dos estudos de historiadores e sociólogos da infância (CHARLOT, 1979; ARIÈS, 1981). Esses estudos evidenciaram que histórica e culturalmente concebem-se vários modelos de criança e de infância, que acabam sendo usados como referência pelas teorias e práticas educacionais. E uma das concepções que emergiram por volta do século XVIII, junto ao reconhecimento da infância (GÉLIS, 1991), da criança como uma pessoa distinta do adulto, foi a ideia da criança como um ser imperfeito, incapaz, destituído de “quase” tudo, a quem falta razão e experiência. Partindo dessa premissa, se a criança quiser raciocinar cairá no erro, em função de sua razão ser pouco desenvolvida e lógica (KRAMER; HORTA, 1978). Essa concepção de infância (*in fans*, aquele que não fala) parece estar subsidiando a crença de que a criança do ciclo inicial do EF não é capaz de realizar qualquer autoavaliação da sua aprendizagem por não ter capacidades cognitivas (racionais e lógicas) e morais (neutralidade ética e científica) para se autoavaliar.

Também venho criticando esse pressuposto, mas, ao mesmo tempo, levantando questões que se referem aos processos psicológicos que provavelmente subsidiam a autoavaliação: com base em quais argumentos afirma-se que especialmente a criança de seis a nove anos não possui “habilidades cognitivas” suficientemente desenvolvidas para fazer avaliação da sua própria aprendizagem? De quais processos psicológicos exatamente estamos falando para concluir que a criança não dispõe deles? Ou melhor: qual é a “natureza” desses processos

psicológicos que se acreditam necessários para a criança conseguir avaliar sua própria aprendizagem escolar, e como se desenvolvem esses processos?

Hadji (2001), valendo-se da contribuição de outros estudiosos do tema, afirma que o aluno espontânea, automaticamente e, muitas vezes, inconscientemente faz autoavaliações implícitas por meio do que ele denomina *autocontrole*, que não deve ser confundido com autocensura ou autoinibição. Autocontrole é como se o sujeito constantemente olhasse para si mesmo enquanto agisse a partir de um modelo ideal ou um sistema de normas próprio. Mas, segundo o autor, o problema está em tornar essa autoavaliação implícita e espontânea (o autocontrole) disponível ao trabalho escolar durante o processo formativo; ou dito de outra forma, colocar a avaliação instituída e instrumentalizada – a avaliação formal<sup>5</sup> –, a serviço do autocontrole espontâneo e permanente de maneira a auxiliar o aluno a construir o que o autor chama de “instância avaliativa”. Hadji (2001, p. 102) esclarece que o objetivo da autoavaliação é “[...] enriquecer o sistema interno de orientação para aumentar a eficiência da auto-regulação<sup>6</sup>, verdadeira “chave” de todo o sistema.”

Recorrendo ao autor acima citado, Villas Boas (2008) ressalta, ainda, que a autoavaliação, quando mediada pela tomada de consciência, possibilita a passagem de uma “regulação simplesmente cognitiva” (implícita e espontânea) a uma regulação metacognitiva (consciente e reflexiva). A autora também enfatiza que “a capacidade de auto-avaliação está presente em várias situações de nossa vida, devendo ser desenvolvida na escola desde cedo” (VILLAS BOAS, 2006, p. 53), e que a criança pequena, já na educação infantil, comunica espontaneamente suas percepções, suas aprendizagens, o que facilitaria significativamente o registro, por parte de professores e educadores, da “voz autoavaliativa” da criança (FIDALGO, 2006).

---

<sup>5</sup> A avaliação formal, instituída, promove a utilização de instrumentos (provas, testes, apresentação de trabalhos, atividades avaliativas) para proceder à avaliação. Todos os envolvidos (aluno, professor, avaliador, família,) sabem e concordam se tratar de uma avaliação que se realiza com uma determinada finalidade – por exemplo: aprovação ou reprovação da pessoa que está sendo submetida ao instrumento de avaliação –, portanto ela é explícita e consciente.

<sup>6</sup> A palavra está grafada conforme o texto original, que foi publicado antes da nova ortografia (FRIAS, [20--].), que modificou a utilização do hífen em muitas palavras, sendo que hoje escrevemos “autorregulação”. Em todas as citações do presente trabalho será mantida a grafia original.

Assim temos, conforme os autores citados, que a criança que frequenta o primeiro ciclo do EF expressa sim indícios de que é capaz de fazer “auto-observações” e “autoajustes” (autocontrole). Mas de que “natureza” é esse autocontrole espontâneo e tácito, frequentemente não reconhecido ou validado pelo professor/adulto? Como captar essas “avaliações implícitas” infantis, uma vez que acontecem a partir de processos psíquicos intraindividuais? Será que existem instrumentos que possam propiciar o desenvolvimento das “capacidades autoavaliativas” da criança em relação a sua aprendizagem na escola, de modo a ajudá-la a alcançar níveis mais avançados de autorregulação?

Shores e Grace (2001), Parente (2004) e Villas Boas (2006, 2007, 2008) defendem a utilização de portfólios de avaliação desde o início do ensino fundamental<sup>7</sup>, como uma forma de promover a efetiva participação da criança do processo ensino/aprendizagem. As autoras fazem essa defesa em função das muitas vantagens (incremento da aprendizagem; construção efetiva de conhecimentos pelo aluno; promoção de autonomia, criatividade etc.) que o trabalho com portfólios poderia promover, mas um dos argumentos que mais se destacam em prol desse trabalho é o de que os portfólios desenvolvem habilidades de autoavaliação e de reflexão no aprendiz, na medida em que este aprende a analisar suas produções, comparando-as com os critérios de avaliação formulados por ele e pelo professor, e a escolher aquelas produções que mais apresentam evidências de sua aprendizagem para compor seu portfólio. Assim, pode reconhecer suas potencialidades e fragilidades, e regular-se a si mesmo de forma a melhor aprender.

A opinião desses autores e pesquisadores sobre os benefícios que o trabalho com portfólios pode trazer é, no presente estudo, compartilhada. Destacamos, porém, a necessidade de aprofundarmos o estudo acerca dessas vantagens questionando: como o trabalho com portfólios pode ajudar na instrumentalização da autoavaliação pela criança, no desenvolvimento de seus processos autorreguladores, e na mudança de estratégias pelo professor de modo que possa aperfeiçoar seu trabalho em direção à promoção das aprendizagens infantis, em consonância com os *feedbacks* da criança?

Com base nos questionamentos apresentados até aqui, configura-se o nosso problema central de pesquisa: *Que processos de autorregulação subsidiam a*

---

<sup>7</sup> Na verdade, as autoras e Silva (2009) defendem o trabalho com portfólios já na educação infantil, antes do ensino fundamental.

*autoavaliação da aprendizagem por meio de portfólios com crianças de sete a nove anos? E, no interior dessa questão, pode ser identificada outra pergunta: Como se desenvolvem esses processos de autorregulação que subsidiam a autoavaliação e como podem ser suscitados mediante atividades autoavaliativas a partir da construção de portfólios por crianças de sete a nove anos?*

Essas perguntas enunciam implicitamente a nossa tese de que existem relevantes processos psicológicos de autorregulação que subsidiam a autoavaliação da aprendizagem infantil, que estão em processo de desenvolvimento e que podem ser suscitados mediante atividades de autoavaliação durante a construção de portfólios por crianças de sete a nove anos de idade, de maneira que elas próprias possam avaliar e aperfeiçoar sua aprendizagem escolar. Essa tese, tal como a formulamos, pode significar, de acordo com Luna, Loos-Sant'Ana, Sant'Ana-Loos e Silva (2013), a ampliação da ação da instituição escolar sobre o desenvolvimento das funções psicológicas que outorgam ao indivíduo a autonomia necessária a um crescimento de qualidade.

Advogamos a necessidade de abordarmos os processos psicológicos da autorregulação a partir de um “olhar mais admirado”, mais ampliado, sem dicotomias e dualismos (entre cognição e emoção, consciente e inconsciente, corpo e mente, indivíduo e sociedade), cujo mérito é abraçar a “causa da complexidade, da agregação e da integralidade do sentido humano de existir” (LUNA, LOOS-SANT'ANA, SANT'ANA-LOOS, SILVA, 2013).

Mas, por que estudarmos os processos de autorregulação que subsidiam a autoavaliação por meio de portfólios com crianças de sete a nove anos? Qual é a relevância deste estudo? Reconhecemos que a relevância da investigação da autorregulação, como aporte às práticas autoavaliativas escolares, está correlacionada à necessidade de formar educandos capazes de se autorregular, de se autogovernarem, de forma sensível, crítica, reflexiva, criativa, e comprometida com sua condição de coautores da necessária transformação social (e ambiental) – o que vem se enunciando como o principal objetivo em projetos escolares e educacionais na sociedade brasileira atual. O grande desafio, atualmente, seria identificar e analisar os principais processos:

[...] através dos quais os sujeitos podem regular a sua aprendizagem, perspectivando-se, assim, uma aprendizagem autónoma, auto-regulada, um sujeito activo, autónomo e responsável, características fundamentais para

uma adaptação adequada às exigências das constantes mutações sociais. (FIGUEIRA<sup>8</sup>, 1994, *apud* SOUZA, 2006, p. 2, grifo nosso).

No entanto, é necessário cuidar para não sucumbirmos, dependendo do sentido que se empregue o termo “adaptação adequada”, à expectativa, de base política e moral, de que o estudo da autorregulação sirva ao “ajustamento”, à “conformação” do sujeito a uma determinada ordem social, cultural e moral – o que é bastante questionável e contraditório, do ponto de vista do compromisso de cada indivíduo com a transformação da realidade social em direção à democracia e à igualdade de condições dignas de vida para todos, como salientado anteriormente.

Outra justificativa importante para o estudo da autorregulação em relação à autoavaliação da aprendizagem escolar em crianças, na faixa etária que compreende o ciclo da infância do EF, refere-se à escassez de estudos brasileiros a respeito dessa temática, principalmente em se tratando de focalizar os processos autorreguladores na criança.

Kopp (1982) salientava, no momento em que publicava seu trabalho acerca do desenvolvimento da autorregulação em crianças, a ausência ou a pouca produção de pesquisas que têm como foco a autorregulação em crianças, no âmbito internacional. Foi possível observar, de lá para cá, um crescente interesse e uma elevada produção internacional, especialmente norte-americana, e sobretudo a partir das perspectivas da psicologia cognitiva<sup>9</sup> e da comportamental<sup>10</sup>, que vêm

---

<sup>8</sup> FIGUEIRA, A. P. C. **Em torno do rendimento escolar**. Dissertação (Mestrado em Psicologia, Especialização em Psicologia Pedagógica) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, não publicada, 1994.

<sup>9</sup> A psicologia cognitiva dedica-se, segundo Schultz e Schultz (2011), a estudar o processo de aquisição do conhecimento, os fatos e os processos mentais e a mente. Para os psicólogos cognitivos, as respostas comportamentais constituem fontes de dedução para alcançar conclusões acerca dos processos mentais associados a tais respostas. Estão interessados em saber como a mente estrutura e organiza as experiências; tomam como objeto de estudo o processo pelo qual a mente dá forma e coerência à experiência mental. Eles, ainda, acreditam na “atuação ativa e criativa do indivíduo em organizar estímulos recebidos do ambiente. O indivíduo é capaz de participar da aquisição e aplicação do conhecimento, participando intencionalmente de alguns fatos e optando por associá-los à memória” (p. 441).

determinando os rumos das pesquisas acerca desse objeto de estudo. Tais estudos realizam-se, frequentemente, com adolescentes e adultos, principalmente em se tratando da autorregulação da aprendizagem no âmbito acadêmico. Outras abordagens ao tema são, ainda, escassas, bem como a produção relativa à busca de sua compreensão em crianças, especialmente no Brasil.

E, ainda, considera-se viável e justificável a proposta de estudo da autorregulação à luz de atividades autoavaliativas infantis na medida em que se intenta esclarecer a função dos processos autorreguladores na/para a construção do homem, da sua “humana-unidade”, inseparável e em profunda conexão com os seus próximos, com o seu entorno e com o universo como um todo, em uma visão holística<sup>11</sup>.

Assim, temos o seguinte *objetivo central* para esta tese: iluminar os processos de autorregulação que subsidiam a autoavaliação da aprendizagem por crianças de sete a nove anos, especialmente quando trabalham com portfólios de avaliação. Decorrem daí os seguintes *objetivos específicos*:

1) Construir uma visão mais ampliada e integralizada da autorregulação, a partir de uma perspectiva epistemológica, teórica e metodológica não dicotômica e dualista,

---

<sup>10</sup> O behaviorismo de J. B. Watson (1878-1958) constituiu o primeiro momento da evolução do que chamamos de escola comportamental. O segundo estágio, o neobehaviorismo, compreende o período de 1930 até aproximadamente 1960, e engloba os trabalhos de E. C. Tolman (1886-1959), C. L. Hull (1884-1952) e Skinner (1904-1990), sendo este último o mais referido quando se faz menção à abordagem comportamental em psicologia. Esses neobehavioristas compartilham diversos pontos em comum:

- “O estudo da aprendizagem constitui o tópico central da psicologia.
- Em sua maioria, os comportamentos, independentemente da sua complexidade, podem ser entendidos pelas leis do condicionamento.
- A psicologia deve adotar o princípio do **operacionismo** [doutrina que afirma ser possível definir o conceito físico com precisão em relação ao conjunto de operações ou procedimentos que o determinam]” (SCHULTZ; SCHULTZ, 2011, p. 284, grifo dos autores).

O terceiro estágio da evolução behaviorista, o neo-behaviorismo ou sociobehaviorismo, localiza-se entre 1960 a 1990, incluindo os trabalhos de A. Bandura (1925- ) e J. Rotter (1916- ), destacando-se por retomar os estudos dos processos cognitivos, permanecendo, no entanto, a ênfase na observação do comportamento manifesto (SCHULTZ; SCHULTZ, 2011).

<sup>11</sup> O pensamento holístico fundamenta-se em um princípio simples: todos os fenômenos do universo estão intimamente relacionados. Assim, a realidade das coisas, que percebemos na vida cotidiana como entidades isoladas é apenas aparente. O cosmos é uma totalidade, um sistema complexo de relações. No plano cósmico, todas as coisas são partes de um único Ser. “Ontologicamente, a realidade é concebida como um *holograma*, em que *todo-e-parte* formam um binômio inseparável. O todo está em cada uma das partes e, ao mesmo tempo, o todo é qualitativamente diferente do que a soma das partes.” (CARDOSO, 1995, p. 49).

que fundamente a investigação dos processos autorreguladores presentes nas práticas de autoavaliação da aprendizagem por meio de portfólios com crianças de sete a nove anos;

- 2) Observar o trabalho que vem sendo desenvolvido com os portfólios no contexto e junto aos participantes desta investigação;
- 3) Conhecer o que as crianças e a professora participantes da pesquisa compreendem por portfólio;
- 4) Configurar como a professora regente da turma analisa os processos de autoavaliação por meio do trabalho com portfólios e de autorregulação de seus alunos;
- 5) Identificar o que as crianças pensam e sentem sobre si mesmas, sobre suas aprendizagens e sobre seu desempenho escolar;
- 6) Pesquisar como emergem e como podem ser suscitados os processos de autorregulação (a partir de uma visão mais ampliada e integralizada) durante o desenvolvimento de atividades de autoavaliação por meio do uso de portfólios com uma turma de terceiro ano do EF (composta de vinte e nove crianças de sete a nove anos).
- 7) Estudar esses processos com maior profundidade junto a cinco crianças dessa turma;
- 8) Investigar com as mães dessas cinco crianças, alvo de estudo individualizado, como concebem os processos de aprendizagem e de autorregulação psicológica dos filhos(as); e
- 9) Proceder à análise de conteúdo, adaptada às finalidades desta pesquisa, dos dados coletados junto às crianças, à professora e às mães das cinco crianças participantes dos estudos individualizados, mediante a construção de categorias que permitam uma compreensão mais ampliada e integralizada da autorregulação psicológica e da autorregulação da aprendizagem.

Assim, partindo de uma orientação qualitativa em pesquisa, durante a elaboração desta tese efetuou-se um significativo levantamento bibliográfico sobre os temas correlacionados à problemática proposta, sendo que a pesquisa de referências teóricas aconteceu mediante a consulta de documentos, livros e periódicos disponibilizados fisicamente em Bibliotecas Universitárias e no acervo particular de livros e periódicos impressos, como também em meio eletrônico:



(Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED; *Scientific Eletronic Library Online – Scielo*; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES; Biblioteca Virtual em Saúde – Psicologia Brasil [BVS-Psi Brasil]; *American Psychological Association – APA*). A pesquisa bibliográfica norteou, principalmente, a elaboração dos capítulos teóricos, contidos nas Partes I, II e III deste trabalho. A seguir faremos uma breve exposição a respeito da estrutura das quatro Partes e dos Capítulos que constituem e organizam esta tese.

Na Parte I introduzimos um estudo teórico sobre como a *autoavaliação* vem sendo concebida epistemológica, histórica e pedagogicamente. Apresentamos conceitos de autoavaliação da aprendizagem a partir da ótica de autores que vêm se ocupando deste tema em educação, e focalizamos como conceituam a autorregulação, autocontrole e autorregulação da aprendizagem, ao abordar a autoavaliação. Realizamos a revisão bibliográfica, isto é, a análise de alguns estudos empíricos que se aproximam da tematização da autoavaliação da aprendizagem por crianças na faixa etária focalizada nesta tese. Também o exame de como alguns autores prescrevem a prática da autoavaliação por crianças nas escolas, situando o trabalho com portfólios como um dos instrumentos/procedimentos sugeridos para proceder à autoavaliação por crianças. Destacamos o conceito de *portfólio*, seus possíveis benefícios e princípios norteadores, e recomendações ao encaminhamento do trabalho com portfólios com crianças do EF, apontando riscos que podem ser verificados em relação ao uso de portfólios pela comunidade escolar, além de evidenciar como as pesquisas sobre este tema estão sendo desenvolvidas.

A Parte II, além de abordar questões etimológicas e linguísticas acerca do termo *autorregulação*, apresenta um estudo sobre o *self*, acerca de como este constructo emergiu historicamente e como acabou se consolidando como um importante conceito na psicologia, assimilando muitos significados e interpretações, à luz de diversas e divergentes correntes epistemológicas e teóricas. Tal estudo é necessário porque o conceito de autorregulação surge da ênfase nas propriedades executivas do *self*, tornando-se alvo central de muitas pesquisas contemporâneas a partir desse enfoque. Na sequência, empreendemos o estudo propriamente dito da autorregulação, referenciando-nos em trabalhos que vêm sendo desenvolvidos

atualmente em psicologia, principalmente com base na psicologia cognitiva, que têm dominado esse campo temático.

Também, ainda na Parte II, apresentamos abordagens à autorregulação da aprendizagem, identificando diferentes pressupostos teóricos e encaminhamentos à pesquisa dessa categoria, sendo que foram mais focalizados os trabalhos que vêm sendo efetivados com base na psicologia social cognitiva, que, de certo modo, vem determinando os rumos da pesquisa a respeito da aprendizagem autorregulada (ou autorregulação da aprendizagem). Consideramos fundamental fazer considerações acerca de trabalhos que tratam do desenvolvimento da autorregulação em crianças, abordando estudos empíricos em que se registrem ações que favoreçam a emergência de processos autorreguladores em crianças. Ao final dessa Parte, levantamos alguns questionamentos acerca de tudo o que encontramos ao empreendermos o estudo da autorregulação, autorregulação da aprendizagem e autorregulação em crianças, afirmando a necessidade de abordarmos estes constructos à luz de uma teoria que nos ofereça uma visão mais abrangente, ampliada, não dicotômica e não dualista.

Na Parte III, apresentamos alguns dos pressupostos epistemológicos e teóricos do *Sistema Teórico da Afetividade Ampliada* (STAA), que é a meta-teoria de nossa escolha para a abordagem da autorregulação de uma maneira mais ampliada e monista. Também focalizamos como tal Sistema Teórico concebe o que nos faz humanos, o nosso desenvolvimento e suas relações com a aprendizagem. No final dessa Parte, revisitamos o constructo autorregulação com o objetivo de conceituá-lo e de revitalizá-lo à luz da *Afetividade Ampliada*, coordenando-o com os conceitos de autoavaliação, desenvolvimento e aprendizagem.

E, na Parte IV, realizamos a apresentação de um Estudo Empírico que foi desenvolvido dentro dos moldes do que convencionamos chamar de abordagem qualitativa em pesquisa, e que teve como participantes a professora e sua turma de vinte e nove crianças, entre sete a nove anos de idade, que cursavam o terceiro ano do EF. As mães de cinco crianças do grupo também participaram de um nível de investigação individualizado. Procedemos à descrição do processo de inserção e imersão da pesquisadora no campo em que se efetuou o estudo. Detalhamos como foi a organização do estudo em dois níveis de coleta de dados: o Nível Amplo e o Nível dos Estudos Individualizados; e quais foram os instrumentos de coleta de dados utilizados em cada um desses níveis de pesquisa: 1) no Nível Amplo tivemos

como instrumentos de coleta de dados a Análise Documental, a Observação Participante, a Investigação-Ação e uma Entrevista, com base em um Roteiro Semiestruturado de Questões, destinada à professora participante da pesquisa; e 2) no Nível dos Estudos Individualizados efetivamos Entrevistas, também a partir de Roteiros Semiestruturados de Questões, com cinco crianças (dentre as vinte e nove que faziam parte da turma-alvo de pesquisa) e suas mães, que foram selecionadas para participar especificamente desse nível da investigação. Focalizamos a exposição e a análise dos dados, primeiro em relação ao material que foi concebido no Nível Amplo de coleta de dados e, posteriormente, no que diz respeito ao Nível dos Estudos Individualizados, ressaltando as Categorias e Eixos que construímos com base, principalmente, no STAA, para a análise adaptada de conteúdo dos dados que surgiram durante a investigação nos dois níveis de estudo. E, ainda, ao final dessa Parte, realizamos a discussão geral dos resultados, procurando fazer uma síntese e uma coordenação das informações e análises obtidas nos dois Níveis de Pesquisa.

Ao final desta tese, tecemos as Considerações Finais no sentido de dimensionar como nos aproximamos do nosso principal objetivo, como respondemos às questões que nortearam a pesquisa, e retomamos a tese que enunciamos aqui, nesta introdução ao trabalho. Também destacamos alguns achados de pesquisa, fizemos apontamentos gerais que percebemos serem necessários, além de indicar a necessidade de aprofundamento de certas questões que foram apenas tangenciadas neste trabalho.

**PARTE I – ILUMINANDO A AUTOAVALIAÇÃO E O TRABALHO COM  
PORTFÓLIOS POR CRIANÇAS**

## 1 AUTOAVALIAÇÃO: CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS, HISTÓRICAS E PEDAGÓGICAS

A auto-avaliação não seria um sutil mecanismo de interiorização da regra, da lei, da repressão? Em lugar de ser um momento da consciência de si mediada pela consciência do outro (no caso, o professor), não seria o puro apagamento da exterioridade das regras para torná-las internas, tornando impossível lutar efetivamente contra elas, visto que o combate se reduziria a um conflito psicológico interior?

(CHAUÍ, 1980, p. 31)

Nesta primeira Parte do presente trabalho apresentaremos como a autoavaliação da aprendizagem escolar vem sendo abordada do ponto de vista epistemológico, histórico e pedagógico (não necessariamente nesta ordem), e como vem sendo concebida por autores que dela se ocupam, principalmente por aqueles que estudam/pesquisam os processos de autorregulação que lhe são inerentes, a partir de uma perspectiva educacional/escolar.

As práticas da avaliação da aprendizagem sustentam-se em determinadas concepções de aprendizagem e de ensino. Diferentes modelos de avaliação educacional emergem ao longo do tempo, fundamentados em pressupostos teórico-metodológicos de acordo com o momento histórico e com as práticas sociais, culturais, políticas e econômicas que lhes são específicas. Para compreender uma determinada prática de avaliação é necessário identificar em qual matriz epistemológica se assenta (FRANCO, 2007). As práticas de autoavaliação da aprendizagem escolar, por exemplo, só ascendem e se tornam possíveis nas instituições de ensino quando emerge certa concepção de educação, de escola, de ensino/aprendizagem, de estudante e de professor, consequentemente, de avaliação (FIDALGO, 2006; LIBÂNEO, 2006; LUCKESI, 2006; FRANCO, 2007; SAVIANI, 2009).

Até, aproximadamente, o início do século XX, no cenário internacional e no Brasil, predominava o que podemos chamar de *pedagogia tradicional* (SAVIANI, 2009; LIBÂNEO, 2006; LUCKESI, 2006). A avaliação da aprendizagem escolar, filiada aos pressupostos tradicionais, baseava-se, quase que exclusivamente, na elaboração e aplicação de provas construídas pelo professor. Este, por sua vez era

concebido, de acordo com Luckesi (2006) e Saviani (2009), como a autoridade central em torno da qual se organizava todo o ensino. Ao professor cabia a transmissão e, conseqüentemente, a cobrança, do acervo de conhecimentos necessários (e exigidos) aos alunos.

Nessa perspectiva, os métodos de ensino são rígidos e disciplinadores, privilegiam a memória e a atenção, e se fundamentam “[...] na exposição verbal da matéria e/ou demonstração. Tanto a exposição quanto a análise são feitas pelo professor [...]. A ênfase nos exercícios, na repetição de conceitos ou fórmulas na memorização visa disciplinar a mente e formar hábitos.” (LIBÂNEO, 2006, p. 24). A aprendizagem, portanto, é baseada na recepção, retenção e repetição do conteúdo, de forma preponderantemente mecânica, semelhante ao que foi transmitido pelo professor.

As provas, normalmente, requeriam do aluno que dissertasse, ou melhor, que repetisse conteúdos copiados das lousas fartamente preenchidas pelo professor, e a memorização era fundamental, senão o principal “meio de sobrevivência” do aluno nos bancos escolares.

O professor exigia do aluno uma atitude receptiva e subserviente, e impedia qualquer tipo de comunicação entre os alunos durante a aula. A transmissão do conteúdo dava-se na forma de “verdade absoluta” a ser absorvida pelos alunos e, em decorrência, a disciplina era o meio mais eficaz pelo qual se garantia atenção e silêncio (LIBÂNEO, 2006).

Neste contexto, as provas/exames poderiam apenas se distinguir em termos da duração: verificações de curto prazo – interrogatórios orais, exercícios de casa – ou de prazo mais longo – provas escritas, trabalhos de casa (LIBÂNEO, 2006, p. 24-25).

Como autoridade central e total, o professor não podia ser questionado e era o autêntico e legítimo “avaliador”, pois só e tão somente a ele cabia a tarefa de avaliar e de definir se a “aprendizagem” do aluno era a desejável por ele, ou não. Aos alunos cabia “assimilar os conhecimentos que lhes foram transmitidos” (SAVIANI, 2009, p. 6) e reproduzi-los como foram apresentados pelo professor nos dias de provas.

A autoavaliação, isto é, a possibilidade de a própria criança avaliar sua aprendizagem, seria uma prática inconcebível no interior do modelo tradicional de educação e de escola. A impossibilidade desta autoavaliação do/pelo aluno estava

assentada na lógica da inquestionável autoridade do professor como elaborador e transmissor do conhecimento e de avaliador do mesmo.

Com a ascensão da psicologia científica no final do século XIX, e do incremento da psicometria como área de especialização que tornou possível a emergência da psicologia científica<sup>12</sup> (FRANCO, 2007), a educação e, especialmente, o campo da avaliação, começou a impregnar-se das influências da pesquisa científica e das técnicas psicológicas de medição, observando-se o culto a atributos/constructos concebidos no interior de pressupostos científicos positivistas, que passaram a ser vistos como imprescindíveis à avaliação educacional, tais como: objetividade, validade<sup>13</sup> e confiabilidade<sup>14</sup>, entre outros.

Assim, realizou-se a transposição mecânica para as ciências sociais dos métodos científicos que foram originalmente forjados para investigar a natureza física. Tal transposição orientou-se, conforme Franco (2007, p. 16), por pressupostos teóricos oriundos da matriz positivista, que se desenha com base em quatro princípios fundamentais:

- a sociedade pode ser epistemologicamente assimilada à natureza;
- portanto, na vida social, à semelhança da natureza, reina uma harmonia natural (sem ambiguidades);
- em consequência, toda a ruptura dessa harmonia passa a ser indicativa de desequilíbrio e desadaptação;
- a sociedade é regida por leis naturais, quer dizer, leis invariáveis independentes da vontade e ação humanas.

Em decorrência desses princípios, o fato social pode ser convertido em “científico”, desde que seja separado, isolado, do sujeito que o estuda. Portanto, à

---

<sup>12</sup> A consolidação da psicologia como ciência deu-se a partir da separação da psicologia da filosofia, com base nos “critérios de cientificidade aplicáveis às ciências naturais, em que a observação, a verificação e a experimentação são tidas como condições indispensáveis para a criação de princípios, leis e teorias.” (FRANCO, 2007, p. 15-16).

<sup>13</sup> Validade refere-se, de acordo com Soeiro e Aveline (1982), à propriedade de um teste, após sua aplicação, de demonstrar ser uma medida eficiente daquilo que pretendeu mensurar. Existem diferentes tipos de validade, segundo várias classificações, que podem coexistir em um mesmo instrumento, como a *validade de conteúdo*, que é verificável quando um teste está em consonância com os objetivos previamente definidos no plano de ensino docente.

<sup>14</sup> Confiabilidade pode ser definida como a

[...] consistência ou estabilidade das medidas de um teste, considerado confiável se seus resultados forem consistentes em diferentes situações de exame. É em função desse conceito que, muitas vezes, vemos em escolas novas pedagogias serem testadas com a utilização de grupos de controle e grupos experimentais, antes de se tomar uma decisão quanto à sua aplicação mais ampla. (FIDALGO, 2006, p. 20).

luz dessa conceituação, fazer ciência implica lidar com fatos “objetivos”, sendo que “objetivo” é definido apenas como aquilo que é passível de ser observado, medido e apalpado (FRANCO, 2007, p. 16).

A questão da (o culto à) objetividade em avaliação tornou-se importante alvo de atenção. Aos poucos se intensificaram os debates em torno da observação de que “o avaliador”, até então o professor, ao avaliar, alterava seu comportamento em função do planejamento e do exercício das atividades que decorriam da posição que ocupava, modificando-se também em função dos resultados apresentados pelos alunos nos exames. E isto, no interior de uma lógica positivista, não seria desejável.

Acreditava-se que, se a prova conseguisse cobrar *ipsis litteris* o que o professor havia ensinado (ou o que deveria ter ensinado) e se o aluno conseguisse repeti-lo, a influência das idiossincrasias dos professores teria sido anulada ou, pelo menos, bastante diminuída. A preocupação central era a de se encontrarem leis que dessem conta dos problemas de “fidelidade” das notas. (FIDALGO, 2006, p. 19).

Sob essa ótica, a autoridade do professor passou a ser questionada e atacada. O “mestre artífice” não era mais considerado apto, a exemplo de um técnico, e deveria receber formação para elaborar instrumentos de medição cientificamente adequados, ou, melhor dizendo, “objetivos” e “confiáveis”, que “validamente” expressassem a aprendizagem dos alunos. Nesse contexto, era preocupante o fato de que diferentes professores/examinadores não concordassem com as notas atribuídas aos alunos, e que as notas fossem obtidas por meio de comparações entre os estudantes, o que denotava ausência de critérios preestabelecidos e bem definidos, ou seja, falta de objetividade (FIDALGO, 2006).

Os exames ou testes deveriam ser cientificamente construídos de modo a asseverar a observação das mudanças de comportamentos – das aprendizagens – resultantes do treino ou do ensino, ou seja, de um processo de condicionamento mediante o qual se empregam reforçadores de respostas (LIBÂNEO, 2006), com base na formulação de objetivos, previamente definidos, que descrevessem claramente quais eram os comportamentos que se desejavam estabelecer ao fim da ação de ensino. Surgiam, assim, os *testes objetivos*, nos quais o “avaliador” deveria ser formado a desempenhar o papel neutro, imparcial, de especialista em elaboração, aplicação e correção de provas/testes (SOEIRO; AVELINE, 1982).



Os professores, portanto, tiveram que se render à valorização desse tipo de testes, das questões de múltipla escolha, as provas ditas “objetivas” e

[...] tiveram de submeter-se à fúria funcionalista da época, que acabou gerando [...] critérios formalistas para definição e seleção de um “bom professor”. Assim é que, de acordo com a racionalidade implícita na matriz objetivista, a elaboração de planos de ensino que comportassem “operacionalizações” adequadas de “objetivos educacionais”, “objetivos instrucionais”, “estratégias”, “procedimentos” e “sistemática de avaliação”, passou a ser parâmetro de julgamento para a tomada de decisão de quem poderia ser considerado um “professor competente”. (FRANCO, 2007, p. 18).

Colaboraram para isso vários pesquisadores, dentre eles muitos psicólogos, como Edward Thorndike (1874-1949) que, focalizando a avaliação escolar, não mediram esforços em sistematizar “leis” que regulassem procedimentos metodológicos “confiáveis” à mensuração educacional (SOEIRO; AVELINE, 1982; FIDALGO, 2006). Vale ressaltar que tais esforços também surgiram e se constituíram a partir da necessidade de fomentar políticas governamentais em vários países, principalmente no bloco ocidental, em meados do século XX. Isto aconteceu um pouco mais tarde em países como o Brasil, no sentido de implementar programas de avaliação das instituições escolares, nos quais todos os seus integrantes (alunos, professores, gestores) eram avaliados com a finalidade de justificar os investimentos públicos em educação, medindo, assim, a “qualidade” do ensino (FIDALGO, 2006).

Consolida-se, assim, o que Luckesi (2006, p. 25) chama de *pedagogia do exame*. Esta pedagogia estabeleceu-se, como podemos constatar, a partir de duas lógicas diferentes, porém que se complementam nesse contexto: a lógica tradicional e a lógica positivista/psicométrica – presente na *pedagogia tecnicista*<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Neste texto optou-se em enunciar os pressupostos tecnicistas antes daqueles que fornecem os alicerces ao escolanovismo (como ficou conhecida a pedagogia/escola nova), embora a pedagogia tecnicista tenha se consolidado após e, em parte, por causa do fracasso das reformas propostas pela escola nova, em razão de acreditarmos que isso responderia melhor a finalidade de mostrarmos os fundamentos sobre os quais emergem os conceitos e as práticas de autoavaliação. Vale ressaltar que as escolas ou pedagogias não se sucedem temporal e linearmente; ao contrário, uma corrente de pensamento surge a partir do questionamento de outra, que engendra, por sua vez, outra abordagem teórica e metodológica, sendo possível convivermos com vários tipos de escolas e pedagogias que, muitas vezes, não se manifestam de forma pura e revelam elementos de uma ou de outra corrente pedagógica, em um mesmo período histórico.

Na pedagogia tradicional, o exame justifica-se como prerrogativa do professor, para certificar-se e fixar a aprendizagem do aluno e como meio de adestramento das mentes e dos corpos do estudante (FOUCAULT, 2006).

E, na pedagogia tecnicista, o exame constitui-se um procedimento metodológico apto para garantir a “cientificidade” dos processos avaliativos, dissimulando sua função de controle (do aluno e do professor), livrando aparentemente a avaliação da aprendizagem das tão indesejáveis “subjetividades”. A lógica da pesquisa científica positivista e a psicometria forneceram bases para o advento da pedagogia que foi chamada de tecnicista, aproximadamente ao término da primeira metade do século XX, e que foi fundada a partir dos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Desenvolveu-se a partir da necessidade de tornar o processo educativo objetivo e operacional, a exemplo do que vinha acontecendo no trabalho industrial (LUCKESI, 2006; SAVIANI, 2009).

Se os professores, em uma abordagem pedagógica tecnicista, assentada em pressupostos científicos objetivistas, e adeptos da *epistemologia objetivista* (DIAS SOBRINHO, 2004), que primava pela “neutralidade” e “imparcialidade” dos processos de avaliação, foram criticados e considerados incompetentes para proceder a uma avaliação escolar científica e tecnicamente adequada, o que dizer dos alunos? Como o aluno poderia se autoavaliar preservando-se de ser tendencioso, de inclinar-se “para o seu próprio lado”, “favorecendo-se”? No interior da lógica positivista isso seria impossível.

É importante destacar que o trabalho de Skinner (1904-1990), a partir do desenvolvimento de conceitos centrais à psicologia da aprendizagem e do ensino (SALVADOR, 1999), contribuiu enormemente para o planejamento do ensino e para a formulação de propostas como a instrução programada<sup>16</sup> e as máquinas de ensinar<sup>17</sup>, assumidas pela perspectiva tecnicista em educação e que, ainda hoje, exercem significativa influência nos sistemas de ensino.

Continuando com a pedagogia do exame, Luckesi (2006, p. 25-26) destaca que esta pode ter múltiplas consequências, as quais podem ser reunidas em três

---

<sup>16</sup> A instrução programada é “um esquema para fazer bom uso de reforçadores disponíveis, não só na modelagem de novos comportamentos como na manutenção do comportamento corrente devidamente fortalecido” (SKINNER, 1972, p. 148).

<sup>17</sup> A máquina de ensinar “é simplesmente qualquer artefato que disponha contingências de reforço” (SKINNER, 1972, p. 63), existindo muitos tipos de máquinas, assim como existem muitas espécies de contingências.

grandes campos: o pedagógico, o social e o psicológico. No campo pedagógico, ao centralizar sua atenção no exame, essa pedagogia não cumpre com a sua função de auxiliar verdadeiramente a aprendizagem dos alunos. O significado da aprendizagem e do ensino é relegado ao segundo plano e o exame assume posição primeira e privilegiada. Do ponto de vista social, a centralidade no exame revela-se bem útil aos processos seletivos sociais e à exclusão de grande contingente de pessoas dos sistemas de ensino. E, de acordo com Luckesi (2006), no campo psicológico, a pedagogia do exame é bastante útil para desenvolver “personalidades submissas”. Isto porque avaliação da aprendizagem que toma a aplicação de provas e exames como um fim em si mesmo – onde o exame torna-se justificativa para estudar, para “aprender” – é favorável ao desenvolvimento da autocensura.

De todos os tipos de controle, o autocontrole é a forma como os padrões externos cerceiam os sujeitos, sem que a coerção externa continue a ser exercitada. O autocontrole psicológico, talvez, seja a pior forma de controle, desde que o sujeito é presa de si mesmo. A internalização de padrões de conduta poderá ser positiva ou negativa para o sujeito. Infelizmente, os padrões internalizados em função dos processos de avaliação escolar têm sido quase todos negativos. (LUCKESI, 2006, p. 25-26)

De fato, as experiências da autora desta tese como docente no ensino superior corroboram as afirmativas do autor. Na busca de realizar dinâmicas de ensino e de avaliação diferentes das tradicionais ou mediante o relato dos alunos sobre suas “histórias de avaliação”, notamos que os estudantes trazem uma grande carga de significação negativa em relação à avaliação escolar, com a internalização de conceitos negativos sobre si mesmos, veiculados pelas experiências em avaliação escolar a que foram submetidos, e com a expectativa de que o professor sempre tome as rédeas do processo de ensino e aprendizagem, como da avaliação, ditando claramente o que “quer” do aluno, para que este possa “conformar-se” aos padrões docentes. Não se busca aprender efetivamente, mas almeja-se descobrir, investigar, como o professor “avalia” para encaixar-se aos seus padrões avaliativos (“com esse professor é possível colar”, “esse outro permite consulta nas provas”, etc.).

Embora concordemos com as afirmativas acima apresentadas por Luckesi e observemos nas nossas experiências docentes indicadores de que tais afirmativas procedem, é importante salientar – e voltaremos a esta questão mais adiante – que o autor não explicita como concebe o conceito de *autocontrole psicológico* e como

entende que os padrões externos se transformam em padrões internos de controle de si mesmo, permitindo que os leitores tenham muitas e, talvez, divergentes, interpretações acerca de tais constructos.

Como observamos, dentro da pedagogia do exame não se geram princípios teóricos e metodológicos que permitam a ascensão de práticas de autoavaliação. É apenas a partir da emergência de uma nova abordagem epistemológica, a *abordagem subjetivista* (FRANCO, 2007) ou *epistemologia subjetivista* (DIAS SOBRINHO, 2004) – que se contrapõe à *abordagem/epistemologia objetivista* –, que surgiu a possibilidade da autoavaliação.

Dentro desse modelo [subjetivista] não existe a preocupação explícita de garantir a objetividade do conhecimento. Ao contrário, declara-se que ele é parcial e determinado pelo sujeito que conhece a partir de suas experiências e valores. Nessa abordagem, a predominância, se não a exclusividade, volta-se para a atividade do sujeito, a quem atribui-se o papel de criador da realidade.

Em tal abordagem/epistemologia, a avaliação volta-se para o apreender as habilidades já adquiridas ou que estão em desenvolvimento. Torna-se importante agora captar o “subjetivo”, penetrar na “caixa preta” dos processos cognitivos. “Foi também no contexto dessa concepção que se iniciou a valorização da “auto-avaliação”, o estudo dos aspectos afetivos e a análise das condições emocionais que interferem na aprendizagem.” (FRANCO, 2007, p. 20).

A abordagem/epistemologia subjetivista, além de valorizar a autoavaliação, abre a necessidade de estudarmos, por um lado, os processos cognitivos, por julgar tais processos fundamentais à compreensão do que se passa na mente do aluno quando este aprende e, por outro lado, os aspectos afetivos que interferem na aprendizagem. Essas duas vertentes, de fato, vão representar dois caminhos separados, dicotômicos e independentes de investigação dos fenômenos relacionados à aprendizagem.

Em relação aos instrumentos de avaliação, sob inspiração da posição subjetivista, empregaram-se mais as questões abertas, “subjetivas”, bem como a utilização de questionários e entrevistas, nos quais o sujeito poderia construir sua própria resposta sem ter de se submeter à escolha de uma entre várias alternativas, predefinidas pelo avaliador (FRANCO, 2007, p. 20).

A epistemologia subjetivista é a que norteou o desenvolvimento de uma tendência pedagógica divergente da pedagogia tradicional, a Escola Nova. Na década de 1910, aproximadamente, no cenário mundial (mais especificamente norte americano e europeu), e na década seguinte, no Brasil, a escola tradicional passou a ser questionada por um importante movimento de educadores e autores, muitos provenientes da área da psicologia do desenvolvimento infantil e da psicologia da criança (SALVADOR, 1999), que inaugurou a corrente de pensamento denominada *pedagogia e escola nova*, conhecida também como *escolanovismo*, de acordo com Saviani (2009).

A pedagogia nova defendia um tratamento diferencial das pessoas em função da valorização das diferenças individuais (LUCKESI, 2006). Cada pessoa deve ser concebida como única, inigualável, defendendo-se, assim, o respeito aos interesses individuais e aos ritmos pessoais de aprendizagem. Passou-se a conceber que apenas o que era experimentado, vivido, seria incorporado e útil em situações novas, portanto essa seria a aprendizagem desejável (LIBÂNEO, 2006). Assim, a escola deveria constituir pequenos grupos de alunos de acordo com os seus interesses. O professor deveria proceder apenas como um estimulador e orientador da aprendizagem, cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. O trabalho com pequenos grupos de alunos era essencial, visto que a relação interpessoal (professor-aluno, aluno-aluno) seria privilegiada como central à atividade educativa (SAVIANI, 2009, p. 9).

Apesar de enunciar o respeito à criança e ao seu desenvolvimento, nessa perspectiva escolanovista e humanista as práticas educativas e avaliativas não foram bem-sucedidas em focalizar, de fato, a criança, o aluno, bem como de legitimar as práticas de autoavaliação infantil, como se propunha. A escola nova, a exemplo da escola e pedagogia tradicional, também fracassou em relação ao objetivo de democratizar a escola, de promover a igualdade de oportunidades (LIBÂNEO, 1984; SAVIANI, 2009).

A partir da ruptura que a pedagogia nova introduziu em relação às concepções tradicionais de escola, de ensino e aprendizagem, de aluno e professor, e de avaliação, em meados do século XX, gradativamente foram sendo propostas novas formas de avaliar, consideradas mais “democráticas”, que pressupunham a participação do aluno no/do processo de avaliação da aprendizagem, e que se fundamentavam, principalmente, em três epistemologias, que foram

progressivamente se configurando: a interacionista<sup>18</sup>, a construtivista<sup>19</sup> e a histórico-cultural<sup>20</sup>; e à luz de novas pedagogias: a libertadora<sup>21</sup>, a libertária<sup>22</sup> e a pedagogia dos conteúdos socioculturais<sup>23</sup> (LIBÂNEO, 2006; LUCKESI, 2006). Destacaremos sucintamente, a seguir, alguns modelos de avaliação contemporâneos, formulados com base nessa perspectiva mais democrática, cuja participação do aluno é fundamental, as quais concebem a avaliação como parte integrante, indissociável, do processo de ensino/aprendizagem: a *avaliação diagnóstica*; a *avaliação formativa* e *avaliação mediadora*, além de fazermos breve menção à *avaliação somativa*, que se opõe a esses modelos.

Na concepção de Luckesi (2006, p. 81), a avaliação escolar deve caracterizar-se segundo a função denominada *diagnóstica*. Neste sentido, a avaliação que pretenda ser diagnóstica é um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar em seu processo de aprendizagem.

A *avaliação diagnóstica* vem sendo definida correntemente como *avaliação inicial*, que se procede no início de um processo de formação, com a finalidade de

---

<sup>18</sup> A epistemologia interacionista defende que se considere o conhecimento como produto da *interação* entre o sujeito que conhece e o objeto que é conhecido (NEVES; DAMIANI, 2006).

<sup>19</sup> A lógica construtivista, também pode ser considerada interacionista, pois afirma que o conhecimento se produz, se organiza e se aperfeiçoa a partir de um processo de construção progressiva e flexível, realizada pelo sujeito com base na interação com o meio (físico e social). Essa posição tem Piaget (1896-1980) como seu principal representante, de acordo com Neves e Damiani (2006).

<sup>20</sup> A abordagem histórico-cultural tem Vygotsky (1896-1934) como seu principal representante e enfatiza que o conhecimento é produto de um processo de apropriação pelo indivíduo das conquistas históricas e culturais do seu grupo social e da humanidade (NEVES; DAMIANI, 2006).

<sup>21</sup> A *pedagogia libertadora* foi inspirada no pensamento e atividades do professor Paulo Freire. Seu foco principal é a emancipação das camadas populares mediante processos de conscientização cultural e política fora das instituições escolares formais, destinando-se eminentemente à educação de adultos (LIBÂNEO, 2006; LUCKESI, 2006).

<sup>22</sup> A *pedagogia libertária* focaliza a ideia de que a escola deve representar um mecanismo de conscientização e organização política dos educandos por meio da participação crítica e responsável de vivências grupais (LIBÂNEO, 2006; LUCKESI, 2006).

<sup>23</sup> A *pedagogia dos conteúdos socioculturais* (LUCKESI, 2006) ou *crítico-social dos conteúdos* (LIBÂNEO, 2006) tem Dermeval Saviani como seu principal representante no Brasil, e se baseia na premissa de que a educação escolar deva ser o cenário principal da transmissão e da assimilação dos conteúdos de conhecimentos que foram sistematizados pela humanidade, o saber produzido historicamente (PARO, 2001), e da aquisição de capacidades de transformação/ruptura desses conteúdos, no contexto das práticas sociais.

levantar informações preliminares sobre as condições iniciais da aprendizagem, sobre os conhecimentos prévios dos educandos em relação ao que se deseja trabalhar com os mesmos. Entretanto, Hadji (2001, p. 19) esclarece que toda avaliação pode ser diagnóstica, “na medida em que identifica certas características do aprendiz e faz um balanço, certamente mais ou menos aprofundado, de seus pontos fortes e fracos.”

Um dos modelos de avaliação, também encontrados atualmente, é o da *avaliação formativa*, cuja premissa básica reside na ideia de que a avaliação deve subsidiar um processo ininterrupto de reajuste entre a didática do professor e as necessidades de aprendizagem do aluno. Tem sido usado como correlato à ideia de *avaliação contínua, processual*, que acontece *durante* a ação de formação, contribuindo, desta forma, “para a boa regulação da atividade de ensino (ou de formação, no sentido amplo). Trata-se de levantar informações úteis à regulação do processo ensino / aprendizagem” (HADJI, 2001, p. 19).

A avaliação em uma perspectiva formativa opõe-se à *avaliação somativa* ou *terminal*, que tem por objetivo dar uma visão geral sobre o desempenho do estudante, frequentemente *ao fim* de um período de formação.

A avaliação formativa tem a função de informar os dois principais atores do processo, o professor e o educando, sobre o processo em construção. Portanto, este último é integrante fundamental da avaliação e dela deve participar. Conforme Hadji (2001), outra importante função da avaliação formativa é a corretiva, que na opinião do autor é a mais importante: se existe um modo de saber se o professor pratica avaliação formativa, esse é, com certeza, o meio mais eficaz, observando se houve “aumento da variabilidade didática”; ou seja, se após práticas avaliativas o professor modificou sua ação, revisou suas estratégias de ensino.

Villas Boas (2008), com base em Sadler (1989) e outros autores, afirma que o *feedback* é o elemento-chave na avaliação formativa. O *feedback* refere-se à informação, direcionada ao próprio estudante, a respeito de como ele foi no desenvolvimento do seu trabalho. O *feedback* só pode ser considerado como tal se puder trazer informações adequadas que possibilitem ao aluno alterar o estado da sua aprendizagem de forma a se aproximar das aprendizagens necessárias e desejadas. Dessa forma, o educando tem de ser capaz de julgar a qualidade do seu trabalho durante o próprio processo de produção e de regular sua ação: saber o que se espera dele (objetivos de aprendizagem), ser capaz de comparar seu

aprendizado atual com o que é esperado dele, e ser capaz de se envolver em ações que fechem o distanciamento entre os níveis (atual e o esperado-referência).

Segundo Carvalho e Martinez (2005), essa compreensão de que o caráter formativo da avaliação se estabelece unicamente quando o *feedback* é capaz de gerar no aluno o questionamento sobre o que é necessário para alcançar o nível de aprendizagem que é esperado dele (*padrão de referência*) acaba por valorizar o papel da *autorregulação* da aprendizagem ou, como as autoras afirmam, da *autoavaliação*.

Hoffmann (2006), com base em pressupostos construtivistas, principalmente a partir da teoria piagetiana, propôs o termo *avaliação mediadora* para abordar a avaliação na perspectiva de que as respostas dos educandos às tarefas apresentadas pelos professores sejam tomadas como objeto de estudo, em uma postura investigativa do professor, para compreender o processo de aprendizagem dos estudantes. Sugere que o *erro* deve ser objeto privilegiado de análise, no que se refere à sua natureza, e de investigação, de maneira a auxiliar o professor na formulação de provocações favoráveis à construção do conhecimento pelo aluno. Fidalgo (2006, p. 24) apropria-se do conceito-chave vygotskyano de *mediação* para introduzir uma concepção em que a avaliação é compreendida como mediada pelo processo ensino/aprendizagem e mediadora deste – é a *avaliação mediad(or)a*, conforme a autora.

A possibilidade de o estudante, de a criança, participar da avaliação da própria aprendizagem emergiu, portanto, a partir dos princípios subjetivistas da *escola centrada na criança ou no aluno*, como muitas vezes é chamada escola/pedagogia nova, e se desenvolveu em função da formulação de novos modelos de avaliação (à luz de diferentes princípios epistemológicos), tidos como mais democráticos e abrangentes. No entanto, a autoavaliação, apesar de sua (aparente) “idoneidade”, pode servir a fins nem sempre lícitos, como alerta Fidalgo (2006), nas seguintes palavras: as práticas de autoavaliação evidenciaram que pouco ou nenhuma autonomia, de fato, era permitida aos alunos. A autoavaliação como foi formulada, conforme esclarece Fidalgo (2006), parecia ser uma prática democrática, que não fazia a imposição autoritária, controladora, do avaliador sob o avaliado; no entanto, esse modo de avaliar não se encontra tão transparente e legítimo para aqueles que o utilizam.



Nesse ponto, a autora enfatiza que essa avaliação, aparentemente centrada no aluno, na realidade esconde seu caráter de controle, pois a maioria dos alunos não aprendeu a se autoavaliar – no que concordamos com a autora, como veremos mais à frente. Apesar de todo o entusiasmo a respeito da “democratização” e da ampliação das formas de avaliação, a utilização de instrumentos de autoavaliação enfrentou, e enfrenta ainda hoje, vários problemas e resistências, como algumas já acima indicadas, a ponto de não ser recomendada e de se verificar a pouca utilização de práticas autoavaliativas nas comunidades acadêmicas. Villas Boas salienta que a valorização do que os alunos pensam sobre a qualidade do seu trabalho, das suas produções, tem se revelado um grande desafio “à ordem estabelecida e à rotina escolar” (2008, p. 52).

Mesmo que o aluno pudesse negociar, de acordo com Fidalgo (2006) – a partir de uma linguagem argumentativa – com o professor a nota com a qual se autoavaliou<sup>24</sup>, o estudante possivelmente sairia perdedor dessa negociação, uma vez que é o professor ou o especialista quem define os conteúdos, procedimentos ou atitudes que serão avaliados, de acordo com os objetivos traçados no planejamento pedagógico (elaborado pelo docente/especialista); é também o professor quem estabelece os critérios para apreciação na autoavaliação pelo aluno; e é, ainda, o professor quem elabora os instrumentos de avaliação que devem ser utilizados pelos estudantes; além do que, na maioria das vezes, o “veredito” final é sempre do professor.

Tem sido difícil que a autoavaliação pela criança/pelo estudante seja aceita pelos integrantes das escolas, como as famílias e os próprios alunos, por falta de *credibilidade* nesse tipo de avaliação, em função de a comunidade escolar estar “conformada” aos modelos tradicionais, autoritários e psicométricos de avaliação. Estes são, para Fidalgo, “talvez os maiores problemas que defensores da autoavaliação têm de enfrentar: Como torná-la aceita pela comunidade? Como ser de fato libertadora, ouvindo/respeitando a voz avaliativa do aluno? Como servir de evidência da aprendizagem?” (2006, p. 23).

Em nossa opinião, antes de responder a questões como as propostas pela autora, precisamos refletir sobre as seguintes perguntas: o que vem sendo

---

<sup>24</sup> A autora apresenta, nas entrelinhas, a ideia de autoavaliação como *autonotação*, que será mais adiante definida; mas é esclarecedor que, segundo Hadji (2001), a autonotação não configura a verdadeira essência da autoavaliação.

compreendido como autoavaliação da aprendizagem escolar? Que práticas caracterizam a autoavaliação da aprendizagem? E, a nossa pergunta-alvo, que processos psicológicos subsidiam este tipo de avaliação? Pretendemos responder a tais questões no capítulo subsequente, mas antes realizaremos uma breve síntese do que foi abordado até aqui.

## 1.1 SÍNTESE DO ESTUDO ACERCA DAS CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS, HISTÓRICAS E PEDAGÓGICAS DA AUTOAVALIAÇÃO

A avaliação, do ponto de vista epistemológico, histórico e pedagógico, até aproximadamente o início do século XX, era concebida como um momento estanque, dissociado do processo ensino/aprendizagem, marcada pela utilização, quase exclusiva, de provas/exames orais e escritos. O que se concebia como sendo avaliação era apenas a *avaliação do aluno*, uma vez que o professor era a autoridade central, inquestionável, do processo ensino/aprendizagem, e só a ele cabia o papel de avaliar os conhecimentos do aluno. Assim, a autoavaliação pelo aluno era inconcebível dentro da lógica tradicional de escola e de pedagogia. Como o aluno pode se avaliar se está na condição de uma “pessoa” que ainda está adquirindo conhecimentos, “que nada sabe”? Então, como pode saber se está tendo um bom desempenho? Isso só poderia ser da competência dos professores e, posteriormente, dos especialistas/técnicos em avaliação, dentro da escola e teoria tecnicista.

Encontramos que a avaliação centrada no exame, a pedagogia do exame, contribuiu para o desenvolvimento de pessoas submissas, na medida em que o controle externo, exercido mediante a utilização de exames, tornava-se autocontrole psicológico, que é o pior tipo de controle, segundo Luckesi (2006), pois continua a dominar mesmo que o controle externo cesse. Salientamos aqui que o referido autor parece associar a noção de autocontrole com a de autocensura e de autoconformação acrítica às normas e regras, mas a esta questão retornaremos mais adiante.

A possibilidade de autoavaliação só emergiu a partir do questionamento dos pressupostos da escola/pedagogia tradicional, por volta das primeiras décadas do século XX, e por ocasião da ruptura com o epistemologia objetivista, com o advento

de uma epistemologia subjetivista, na qual o sujeito-aluno é colocado no centro do processo ensino-aprendizagem: ele é a fonte do saber; é ele quem deve ser interrogado sobre sua aprendizagem, sobre o que quer aprender, como quer aprender e sobre as finalidades da sua aprendizagem. E o que era concebido como sendo aprendizagem, em uma perspectiva tradicional e, posteriormente, tecnicista, também foi questionado e ressignificado.

A matriz subjetivista abriu caminhos para dois tipos de encaminhamento em relação à abordagem da avaliação e da autoavaliação: um que prioriza os aspectos cognitivos e metacognitivos dos processos de ensino e aprendizagem; e outro que enverga para os aspectos emocionais e afetivos presentes nesses processos. Tal divisão ilustra como os fenômenos relacionados aos processos de ensino e aprendizagem, bem como os de avaliação, vêm sendo abordados à luz de pressupostos dicotômicos e dualistas (LOOS; SANT'ANA, 2007; LUNA; LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS; SILVA, 2013), ora privilegiando exclusivamente aspectos cognitivos, ora centrando demasiada atenção em aspectos afetivos, promovendo a separação destes últimos aspectos da educação escolar, e compreendendo-os como “propriedade” da psicologia e da psiquiatria (CAMARGO, 2004).

A escola/pedagogia nova, essencialmente, provocou a ruptura do modelo clássico, tradicional e autoritário, até então vigente, de escola, de ensino/aprendizagem, de aluno e professor. Vários modelos e funções da avaliação da aprendizagem desenvolveram-se e difundiram-se a partir dessa ruptura e de novos princípios que foram configurados à luz de diferentes epistemologias (interacionista, construtivista, histórico-cultural) e pedagogias (libertadora, libertária e dos conteúdos socioculturais), tornando possível a autoavaliação como prática de avaliação da aprendizagem.

A partir da década de 70 do século XX, assistiu-se à emergência de todo um referencial teórico e metodológico construído mediante a contribuição de diversos autores, de várias áreas do conhecimento (antropologia, história, sociologia), que permite concebermos a infância também como uma categoria social, e entendermos as crianças como cidadãos, sujeitos da história, pessoas que produzem cultura; as crianças passaram, então, a ser consideradas como autoras, mesmo precisando ainda de cuidado e atenção (KRAMER, 2002). Tal concepção reforça a noção de “autoria da criança” e corrobora a necessidade de impregnarmos os processos

avaliativos com a “voz autoavaliativa” infantil. No entanto, apesar dessa (aparente) centralidade da criança nos processos de ensino e aprendizagem (e de avaliação), e da defesa de práticas de avaliação mais “dialógicas”, a autoavaliação da aprendizagem pelo aluno, especificamente pelo “estudante-criança” não vem se configurando uma prática corrente e legítima nas nossas escolas (FIDALGO, 2006; BARROS; SILVA, 2009).

Como já anunciado, no próximo capítulo trataremos dos conceitos e de práticas de autoavaliação da aprendizagem e dos processos psicológicos (de autorregulação) que a subsidiam, à luz de alguns autores que a abordam no âmbito pedagógico-educacional.

## 2 AUTOAVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONCEITOS, ESTUDOS EMPÍRICOS E PRÁTICAS – ENCONTRANDO OS PORTFÓLIOS

A auto-avaliação, a rigor, corresponde à essência da avaliação, à busca de auto-referenciação.

(VASCONCELLOS, 2008, p. 99)

Como meio de participação do aluno no processo de avaliação tem-se sugerido a autoavaliação como categoria conceitual-instrumental, imprescindível e constituinte de um modelo teórico-prático de avaliação mais abrangente, participativa e democrática; indissociável do processo ensino-aprendizagem. Mas o que é exatamente *autoavaliação*?

De acordo com Luckesi (2006) a palavra *avaliação*, etimologicamente, tem sua origem no latim e provém da composição *a-valere*, que significa “dar, atribuir ou estimar valor a ...”. A partir do esclarecimento desse significado, o autor faz uma útil distinção entre os conceitos de *verificação* e *avaliação*, que muitas vezes são utilizados como equivalentes. A palavra *verificar* origina-se do latim *verum facere* e significa “fazer verdadeiro”. Verificar faz referência à ação intencional de investigar se algo realmente é verdadeiro. Coletam-se informações, procede-se à análise e à síntese das mesmas e se configura o objeto, alvo da observação. A verificação “[...] encerra-se no momento em que o objeto ou ato de investigação chega a ser configurado, sinteticamente, no pensamento abstrato, isto é, no momento em que se chega à conclusão que tal objeto ou ato possui determinada configuração” (LUCKESI, 2006, p. 92); que tal objeto ou ato “é” ou “não é” alguma coisa, e a ação de verificar acaba assim.

Já a avaliação envolve ações de coleta, análise e síntese que configuram o objeto que está sendo avaliado, acrescidas da ação de atribuir um valor ou qualidade ao objeto por meio de uma comparação entre a configuração feita do objeto avaliado e um padrão de qualidade preestabelecido para aquele tipo de objeto, o que implica posicionar-se positiva ou negativamente frente ao que foi avaliado. Esse posicionamento favorável ou desfavorável em relação ao objeto avaliado, com base no valor ou qualidades atribuídos, levam a uma decisão nova: manter o objeto como está ou atuar para modificá-lo. Portanto, a avaliação não se

encerra na constatação de um dado fenômeno, em sua configuração; ela vai além, uma vez que seu objetivo é revelar e prescrever caminhos. “A avaliação [...] manifesta-se como um ato dinâmico que qualifica e subsidia o reencaminhamento da ação, possibilitando consequências no sentido da construção dos resultados que se deseja.” (LUCKESI, 2006, p. 94).

Portanto, depreende-se daí que a autoavaliação pressupõe todas as configurações/qualificações/ações descritas acima, mas, nesse caso, realizadas pelo sujeito que toma a si mesmo (todo ou “uma parte”) como “objeto-alvo” de avaliação. Neste estudo, a autoavaliação que nos interessa é aquela realizada pela criança em relação a sua própria aprendizagem escolar, ou seja, em relação aos processos de aprendizagem que acontecem a partir da participação da criança nas atividades desenvolvidas em sala de aula. E, nesse sentido, a autoavaliação pode ser compreendida como relacionada à avaliação *para a* aprendizagem, diferentemente da avaliação *da* aprendizagem, pois busca efetivamente desenvolver a aprendizagem (VILLAS BOAS, 2008). Tal perspectiva também emerge no conceito transcrito abaixo:

A auto-avaliação é uma situação de aprendizagem em que o aluno desenvolve estratégias de análise e interpretação de suas produções e dos diferentes procedimentos para se avaliar. Além desse aprendizado ser, em si, importante, porque é central para a construção da autonomia dos alunos, cumpre o papel de contribuir com a objetividade desejada na avaliação, uma vez que esta só poderá ser construída com a coordenação dos diferentes pontos de vista tanto do aluno quanto do professor. (BRASIL, 2000, p. 86).

Nesta conceituação observamos que a autoavaliação é compreendida como sendo aprendizagem e é concebida como um meio ou como tendo uma “natureza” promotora de *autonomia* do sujeito que a pratica, à semelhança do que observaremos em outras abordagens ao tema. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 2000) alertam, ainda, que a avaliação escolar não deve ser única e exclusivamente função do professor e sugere que, *em alguns momentos*, este deve delegar a avaliação aos alunos, como “condição didática para que construam instrumentos de auto-regulação para as diferentes aprendizagens” (p. 87). Observa-se que o termo “auto-regulação” é introduzido nesta afirmativa sem ser devidamente esclarecido, podendo-se, inclusive, compreendê-lo como sinônimo de autoavaliação.

A autoavaliação é uma forma de apreciação geralmente utilizada quando nos envolvemos em atividades significativas, em decorrência de comportamentos intencionais. Na escola, a autoavaliação é a apreciação realizada pelo próprio educando dos resultados por ele alcançados, segundo Haydt (2004). Nos projetos pedagógicos contemporâneos geralmente desenham-se objetivos educativos que ambicionam que os alunos desenvolvam, em longo prazo, a noção de responsabilidade e a capacidade crítica. A autora acima citada recomenda que, se desejamos cumprir tais objetivos, devemos oportunizar práticas de autoavaliação pelos alunos de modo que eles analisem, por meio de uma atitude crítica, a si mesmos, seus acertos e erros, e que assumam efetivamente responsabilidades por seus atos, tanto em relação aos seus comportamentos como no que se refere aos seus conhecimentos. Portanto, conforme Haydt (2004), a autoavaliação tem uma importante função pedagógica e psicológica, uma vez que ao se “conscientizar” dos próprios erros e acertos, o aluno pode conduzir autonomamente sua aprendizagem de maneira mais satisfatória, devendo a avaliação externa (do outro) converter-se, gradativamente, em autoavaliação.

Ainda, segundo Haydt (2004, p. 147), a prática da autoavaliação auxilia o educando a construir um conceito “mais realista” sobre si mesmo, sendo que o conceito, a opinião, que o sujeito tem sobre si próprio é fundamental para seu “ajustamento pessoal e social”. A autoavaliação implica então, para a autora, apreciações/ações empreendidas por um sujeito em relação a si mesmo, acerca do seu comportamento e da sua aprendizagem; e implica em desenvolvimento de um autoconceito mais “realista”, além de referir-se à conversão da avaliação do outro em avaliação de si mesmo. Mais à frente descreveremos algumas práticas que a autora sugere para que se proceda à autoavaliação.

Apesar da recomendação de que “em alguns momentos” se delegue a responsabilidade da avaliação aos alunos (BRASIL, 2000, p. 86), a grande preocupação tem sido a de preparar os professores, por meio de programas de formação (MINDAL; SILVA, 2007), ou de “orientá-los” de modo a analisar e interpretar as respostas dos alunos às tarefas avaliativas (HOFFMAN, 2003). Hadji (2001, p. 101) questiona: “não seria mais útil [...] abrir os olhos dos próprios alunos?” O autor responde que é essa a hipótese que reside quando trabalhamos para uma avaliação que, de fato, pretenda ser formadora/formativa: que privilegie a autoavaliação. Dentro da perspectiva de avaliação formativa, a autoavaliação ganha

centralidade em função de dois aspetos: 1) por privilegiar a regulação da ação de aprendizagem, e a *autorregulação* da aprendizagem, e 2) por desenvolver atividades de *metacognição*.

Perrenoud (1999) define *regulação dos processos de aprendizagem* como sendo o conjunto das operações metacognitivas do sujeito e de suas interações com o ambiente que transformam seus processos de aprendizagem em direção a um objetivo definido. O autor afirma que não há regulação sem referência a um estado desejado ou trajetória de excelência. E complementa, elucidativamente, contribuindo com apontamentos necessários às nossas discussões posteriores:

Na ação humana, a capacidade de fazer projetos, definir objetivos e agir em consequência deles torna a regulação menos misteriosa do que em biologia ou em física, onde se trata de sistemas sem consciência, portanto, sem intencionalidade. A existência de um *sujeito* capaz de representação e de antecipação não dispensa as ciências humanas de dizer em referência a que normas ou finalidade e através de que agentes, as regulações se operam. Tampouco de considerar regulações que nada devem à intencionalidade e à consciência dos agentes, mas passam por cadeias causais tão involuntárias quanto aquelas que subentendem inúmeros processos naturais. (PERRENOUD, 1999, p. 90).

A *autorregulação dos processos de aprendizagem*, portanto, está relacionada ao processo de formar o aluno para a regulação de seus próprios processos de aprendizagem; aliada à ideia de que todo ser humano, desde a infância, tem o potencial de representar, mesmo que parcialmente, seus próprios mecanismos mentais. Tal compreensão está filiada à uma concepção de aprendizagem com orientação cognitivista, pois enfatiza aspectos cognitivos, simbólicos/representacionais e linguísticos, como veremos mais à frente.

Assim, Hadji (2001) – com base em Perrenoud (1999) –, ao destacar a *autorregulação* da aprendizagem como o primeiro motivo de a autoavaliação ser central na avaliação formativa, esclarece que se deve distinguir claramente *autonotação* e *autocontrole*. Na *autonotação*, o aluno atribui a si mesmo uma nota ao analisar sua produção escolar. É a oportunidade de realização de um *autobalanço*, mediante a observação do seu produto final em face de uma norma, comparando a distância entre sua produção e a norma. O *autobalanço* acontece quando as produções já estão concluídas. Muitos professores e profissionais da educação concebem a autoavaliação como sendo, única e exclusivamente, *autonotação*, na qual se solicita ao aluno que atribua uma nota ao seu desempenho



sem que, realmente, consiga dimensionar os critérios que estão em pauta para que proceda a essa operação, como salientam Fidalgo (2006) e Villas Boas (2008). E, inúmeras vezes, também solicitam aos alunos que avaliem suas produções finais (trabalhos, relatórios, projetos, etc.), que realizem um autobalanço com base na análise de uma única produção: a final. Essas formas de ver e praticar a autoavaliação estão assentadas em pressupostos tradicionais, somativos e (psico)métricos de autoavaliação.

O *autocontrole*, por sua vez, considerado por Hadji (2001) como figura privilegiada da autoavaliação, é um elemento constitutivo da ação. É um olhar atento, reflexivo e crítico sobre o que se faz enquanto se faz. Este olhar expressa o sistema interno de orientação do próprio sujeito, e quando mobilizado pode concorrer para a modificação desse sistema. O autocontrole “[...] corresponde a uma “avaliação” contínua, frequentemente implícita, algumas vezes quase inconsciente, da ação conduzida. Ele constitui a instância reguladora da ação, cujo jogo pode chegar a modificar as normas e os modelos de referência.” (HADJI, 2001, p. 102).

O autor esclarece que o problema é colocar a avaliação formal, instituída, a serviço do autocontrole; o que, para ele, é uma atividade espontânea e permanente do aluno. Para Hadji (2001, p. 102), “o objetivo da auto-avaliação no sentido clássico (como prática de instrumentação do autobalanço) é enriquecer o sistema interno de orientação para aumentar a eficiência da auto-regulação, verdadeira “chave” de todo o sistema.” Portanto, a autoavaliação só pode se configurar enquanto tal, no sentido estrito da palavra, se desencadear a “autorregulação contínua”; caso contrário, ela apenas corresponderá aos efeitos de autonotação e autobalanço. Observamos nestas afirmativas que o autor identifica o conceito de autocontrole com o de autorregulação, considerado por ele como o princípio-chave de todo sistema.

Hadji defende que a regulação da aprendizagem exercida pelo professor é apenas um “estepe”, o qual só deve intervir quando os mecanismos de autorregulação do aluno estão bloqueados; depois conclui que a intervenção do exterior, do professor, é válida também

[...] para instrumentalizar de modo mais adequado o autocontrole, particularmente incitando o aluno a fazer análises de tarefa, e acompanhando essa atividade; em outras palavras, ajudando-o a formalizar suas análises pela produção de instrumentos que poderão servir então de instrumentos de regulação. (HADJI, 2001, p. 103).

O segundo aspecto que garante à autoavaliação um lugar central na avaliação formativa é sua virtude de desenvolver atividades metacognitivas. *Metacognição* é um processo mental interno pelo qual uma pessoa toma consciência dos diferentes aspectos e momentos de sua atividade cognitiva (HADJI, 2001). Nesse sentido, a metacognição seria sinônimo da atividade de *autocontrole refletido* das ações e condutas do sujeito que aprende. Ela é uma atividade que implica *tomada de consciência* (GUIMARÃES; STOLTZ; BOSSE, 2008), pelo sujeito, do seu próprio funcionamento. E, assim, mediante a autoavaliação, “é visado exatamente o desenvolvimento das atividades de tipo cognitivo, como forma de uma melhoria das regulações das aprendizagens, pelo aumento do autocontrole e da diminuição da regulação externa do professor.” (HADJI, 2001, p.103). Sob essa ótica, o objetivo prioritário da autoavaliação é desenvolver a autonomia do aluno, no sentido de que ele construa um modelo próprio de ação, que se transformará em um sistema interno orientador, um núcleo-referência, para que ele mesmo possa fazer análises mais críticas de sua produção e para que progrida em direção às aprendizagens necessárias de forma exitosa.

Com o propósito de aprofundar a noção de que a autoavaliação é um processo metacognitivo fundamental, Hadji (2001), com base em outros autores, apresenta duas características que permitem defini-la como tal. A primeira refere-se à ideia de que a autorregulação é uma dimensão basal dos processos cognitivos, estando presente em todos os momentos, em cada pessoa que aprende; mas que se mantém a maior parte do tempo implícita e inconsciente. A transição para procedimentos de “autorregulação metacognitiva” implica fundamentalmente “tomada de consciência”. Consequentemente, a autoavaliação, que pressupõe a tomada de consciência – pois a avaliação implica em comparar um determinado estado com um estado/alvo/objetivo a ser atingido –, marca e fornece condições para a passagem de uma regulação (“meramente”) cognitiva (implícita, espontânea) para uma regulação do tipo metacognitivo (consciente, refletida, que possibilita a exploração mais eficiente de recursos e conhecimentos).

A segunda característica da autoavaliação como um processo metacognitivo fundamental, segundo Hadji (2001), refere-se ao pressuposto de que a autoavaliação é um diálogo interno cujos insumos são fornecidos pela linguagem do outro. Todo o trabalho de tomada de consciência, de distanciamento, de apreciação

ocorre internamente – “é o próprio sentido de uma avaliação em primeira pessoa” –, mas não exclui a participação do outro.

Para que o sujeito possa “desprender-se” do objeto que constrói, e observá-lo lucidamente, ele precisa do olhar e da fala do outro, que vão lhe trazer uma ajuda decisiva no sentido da lucidez metacognitiva. Com a condição todavia, de que essa fala venha apoiar o trabalho de auto-regulação, e não imobilizá-lo. (HADJI, 2001, p. 104).

Perrenoud (1999) defende o papel da autorregulação nos processos educativos na medida em que ela se coaduna com três direções possíveis: 1) a metacognição, tendo em vista que a autorregulação passa, em parte, por um processo de conscientização dos mecanismos de linguagem, dos funcionamentos discursivos, e das interações orais; 2) o desenvolvimento de práticas e instrumentos de autoavaliação e de apropriação de critérios de avaliação discursivos; e 3) uma formação metalinguística ou sustentada da *metacomunicação*, à medida que o retorno sistemático ou acidental dos funcionamentos permite que sejam melhor dominados e, acima de tudo, fornece a cada estudante a possibilidade de localizar seu próprio funcionamento em relação aos dos outros ou aos domínios desejados.

Assim, nas considerações de Hadji (2001) e Perrenoud (1999), está situada a importância da parceria entre professor e aluno no desenvolvimento da autoavaliação e, em relação a isto, Villas Boas (2008) e Silva, Bartholomeu e Claus (2007) enfatizam a necessidade de definição do papel do professor e do aluno nas práticas autoavaliativas. A autoavaliação pode se constituir uma forma de aproximar o olhar do aluno ao do professor, de envolver o estudante em seu processo avaliativo, mas sem substituir a avaliação do professor, passando de um sistema autoritário, que pressupõe controles externos cujo centro é o professor, “para um outro que depende também da maturidade e conscientização do aluno em assumir seu papel de aprender” (SILVA; BARTHOLOMEU; CLAUS, 2007, p. 107). A mudança, de acordo com esses autores, tem de ser gradativa, responsável, para não tornar a tarefa de ensinar e avaliar banais; tem de ser um processo exercido pelo professor e pelo aluno, cada qual realizando sua parte no “contrato”.

No processo de tomada de consciência, Campanale<sup>25</sup> (1996, citada por HADJI, 2001) distingue três tipos de movimentos que possibilitam ao sujeito

---

<sup>25</sup> CAMPANALE, F. L'auto-évaluation, un facteur de transformation des conceptions et de pratiques. *Cahiers du Séminaire* R21, 4, 1996, p. 181-204.

“desprender-se” do objeto que constrói: 1º) pelo *recuo* o sujeito pode operar uma autoconstatação e retificar o produto, sem no entanto modificar suas normas e referências (autonotação e autobalanco) – observa-se pela utilização de uma “grade de controle” empregada apenas à sua própria produção; 2º) o *distanciamento*, que é mais abrangente e pode ser traduzido por um ajuste contínuo da ação, podendo influenciar de maneira que a rede de representações do sujeito desenvolva-se – traduz-se pela aplicação da grade de controle do sujeito às produções dos outros, e a aceitação do emprego de outras grades ao seu próprio produto, o que implica o confronto da produção do sujeito com a de outras pessoas, bem como o acolhimento da interrogação dos outros ao seu produto, e, ainda, a curiosidade em conhecer os procedimentos de produção de outras pessoas; e 3º) a *descentralização*, que leva o sujeito a questionar a pertinência de seu sistema de referências, mobilizando, assim, “uma dinâmica de transformação do próprio sujeito” – implicando a utilização das interpretações de outras pessoas e a reflexão sobre a pertinência dos critérios, ou grades de avaliação, que são escolhidos dessa forma. E, com base nessa diferenciação, observa-se que

[...] a utilização de um instrumento destinado à auto-avaliação pode ter um alcance e uma significação muito diferentes conforme o contexto no qual ela se situa, e seu grau de integração à dinâmica de desenvolvimento de auto-regulação metacognitiva dos sujeitos em questão. A avaliação não se tornará automaticamente mais formativa só pela operacionalização de instrumentos ditos de auto-avaliação. Tudo depende do uso que o aluno poderá fazer desse instrumento, do sentido que lhe dará, e de sua participação. (HADJI, 2001, p. 105).

Assim, a autoavaliação pode ser desmembrada em quatro atividades distintas, que correspondem “grosseiramente” a quatro momentos no processo de construção da autoavaliação como habilidade: autonotação, autobalanco, autocontrole crítico instrumentalizado e regulação metacognitiva. A seguir, permitimo-nos reproduzir o esquema que possibilita a compreensão desses quatro momentos propostos por Hadji:

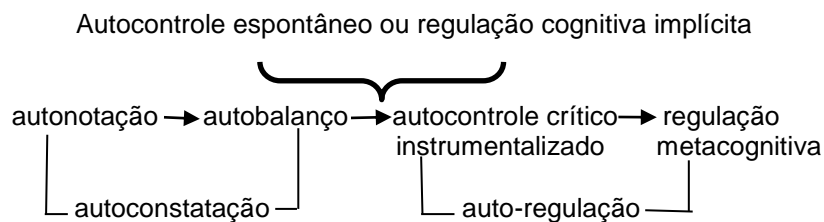


FIGURA 1 – Esquema que permite o entendimento dos quatro momentos para a construção da autoavaliação como habilidade (HADJI, 2001, p. 105)

Note-se nessas considerações a ênfase em alguns pressupostos: 1) que as atividades de autoavaliação são do “tipo”, ou “natureza”, cognitiva e metacognitiva; 2) que a autoavaliação pressupõe o autocontrole (implícito, espontâneo e contínuo), que é um tipo de autorregulação cognitiva implícita (inconsciente); que pode passar a ser uma atividade do tipo metacognitivo, ou seja, autorregulação metacognitiva (refletida, consciente e recursiva), dependendo da forma como o aluno utilize os instrumentos de autoavaliação (qual sentido lhe atribuirá, como se envolverá), podendo fazer uso de atividades que instrumentalizem o autocontrole crítico, de modo que se dê a passagem a processos de autorregulação metacognitiva; e, por fim, que a autoavaliação é uma “habilidade” a ser construída.

A autoavaliação também pode ser definida como o processo em que o próprio aluno realiza a análise contínua de suas atividades e faz o registro de suas percepções e seus sentimentos, de modo a avançar na aprendizagem.

Essa análise leva em conta o que ele já aprendeu, o que ainda não aprendeu, os aspectos facilitadores e os dificultadores do seu trabalho, tomando como referência os objetivos da aprendizagem e os critérios de avaliação. Dessa análise realizada por ele, novos objetivos podem emergir. A auto-avaliação não visa à atribuição de notas ou menções pelo aluno; tem o sentido emancipatório de possibilitar-lhe refletir continuamente sobre o processo de sua aprendizagem e desenvolver a capacidade de registrar suas percepções. Seu grande mérito é ajudar o aluno a perceber o próximo passo do seu processo de aprendizagem. (VILLAS BOAS, 2006, p. 53; 2008, p. 51).

Supõe-se, assim, que o professor deva incentivar constantemente a prática da autoavaliação, não somente nos momentos e de acordo com os critérios e procedimentos por ele definidos, como também usar as informações que são geradas no exercício dessa prática para reorganizar o trabalho docente, sem penalizar os alunos em função de algum dado registrado pelo aluno. Além disso, o uso de informações fornecidas pela autoavaliação deve ser feito com ética – isto é, só podem servir aos propósitos que são do conhecimento dos alunos. Silva,

Bartholomeu e Claus (2007), inspirados em outros autores, defendem a ideia de que cabe ao professor estar preparado para auxiliar os alunos a analisar e interpretar seus próprios *feedbacks*. O sucesso da autoavaliação, assim, depende muito do modo com o aluno identifica suas próprias necessidades e interpreta seus próprios *feedbacks*.

A autoavaliação é um processo pelo qual um indivíduo avalia uma produção/uma ação/uma conduta da qual ele é o autor, e avalia suas capacidades, seus gostos, seu desempenho, suas competências e habilidades. Trata-se de um processo cognitivo complexo, pelo qual um indivíduo realiza um julgamento, com finalidade de melhor se conhecer, objetivando o aperfeiçoamento de suas ações e o seu desenvolvimento cognitivo. Possui, por isso, uma característica reflexiva e um caráter diagnóstico, na medida em que se levantam informações para intervir no aperfeiçoamento dos processos de aprendizagem (SILVA; BARTHOLOMEU; CLAUS, 2007).

A seguir apresentaremos os resultados da investigação que fizemos acerca da existência de estudos que possuem, como objeto central de análise, a questão da autoavaliação infantil das aprendizagens escolares.

## 2.1 ESTUDOS ACERCA DA AUTOAVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR INFANTIL

Em consulta empreendida a bancos de dados *online*, tais como: *Scientific Eletronic Library Online* (SCIELO), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a partir da utilização dos seguintes descritores: “auto-avaliação” + “aprendizagem”, “autoavaliação” + “aprendizagem”, + “por crianças” ou + “no início do ensino fundamental”, em busca de publicações realizadas até janeiro de 2014, foi possível constatar a inexistência de trabalhos brasileiros que focalizem a autoavaliação da aprendizagem escolar por crianças entre sete e nove anos.

Encontramos apenas alguns estudos que se aproximam da temática, como o de Del Prette e Del Prette (2002) que, ao compararem diferenças e semelhanças em algumas propriedades psicométricas, associadas aos indicadores de frequência e dificuldades de desempenho social em crianças, salientam a relevância da

autoavaliação das crianças, afirmando, também, a relativa escassez de estudos a respeito. Os autores salientam que a maior parte dos instrumentos de avaliação das habilidades sociais, objeto de estudos desses autores, é planejada para aplicação junto aos informantes qualificados (pais e professores), sendo raros os instrumentos de autoavaliação voltados a esses sujeitos. E, apesar de indicarem aspectos que contribuem negativamente para o incremento de procedimentos de autoavaliação por crianças (supõem automonitoramento acurado, inacessível para as crianças; falta de habilidades com determinados instrumentos contra-indicados para crianças que não têm suficiente domínio da leitura e escrita), defendem a importância da autoavaliação por parte das mesmas, tanto para compreendê-las, com base nos seus critérios, como para oferecer-lhe chances de desenvolver a capacidade de se automonitorar.

Consultamos um trabalho bem interessante de Rosado e Campelo (2011) que ouviu, por meio de entrevistas, vinte crianças que estavam no primeiro e segundo anos do ensino fundamental (EF) em duas escolas públicas (uma estadual e a outra municipal), acerca de suas concepções a respeito do seu direito ao EF (como etapa obrigatória da educação básica), como avaliavam a escola de EF, em termos de sua finalidade, prática pedagógica e aquisições proporcionadas aos seus usuários, notadamente no que concerne à alfabetização. Apesar de não interrogarem as crianças especificamente acerca das suas aprendizagens, as (in)conclusões, como chamaram as autoras, a que chegaram aproximam-se de certa forma de nosso objeto de estudo:

As concepções, aspirações e opiniões das crianças não são formuladas ao acaso; ao contrário, dependem do ambiente social e cultural em que vivem e delas compartilham, inclusive, a própria escola. Quando são estimuladas a refletir e questionar, elas demonstram que, além de estarem bastante alertas às condições concretas em que vivem suas infâncias, conseguem expressar suas ideias com propriedade. [...] A capacidade de julgar, analisar, criticar das crianças está demonstrada, o que nos leva a concluir que a escuta infantil deve possibilitar mudanças na prática docente e, quiçá, na própria educação das crianças. (ROSADO; CAMPELO, 2011, p. 421-422).

No decorrer do trabalho de Barros e Silva (2009), por sua vez, foram entrevistadas dez crianças, com sete anos (segundo ano do EF), sobre como avaliavam a própria aprendizagem. A partir da análise do conteúdo das falas dos participantes da pesquisa, concluiu-se que as crianças apresentavam capacidade e

potencial para avaliar o próprio processo de aprendizagem, mas realizavam a autoavaliação, em grande parte, utilizando conceitos como “certo” ou “errado”, veiculados provavelmente por meio das interações educando-professora/escola. Todas as crianças descreveram suas facilidades, bem como suas dificuldades, demonstrando visivelmente habilidades de autoavaliação. No entanto, observou-se que este aspecto não era trabalhado durante a ação educativa de forma a propiciar aos educandos autorreflexões e, conseqüentemente, aspectos referentes à metacognição (autorregulação e autocontrole).

Assim, em face da escassez de estudos empíricos que privilegiem a autoavaliação da aprendizagem por crianças de sete a nove anos (o que pode representar um indicador a respeito da falta de credibilidade ou de desconhecimento acerca das possibilidades desse tipo de prática junto a crianças nessa faixa etária), uma das questões que surgem, da qual trataremos a seguir, é como poderíamos então encaminhar a autoavaliação da aprendizagem dessas crianças, segundo os autores que a prescrevem, como uma prática avaliativa viável?

## 2.2 INSTRUMENTOS DE AUTOAVALIAÇÃO DESTINADOS ÀS CRIANÇAS

Villas Boas (2006, p. 54; 2008, p. 72) afirma que os alunos de todas as idades têm capacidade de avaliar o seu trabalho – cada qual de acordo com seu nível de desenvolvimento –, embora nem sempre (ou quase nunca) suas percepções sejam levadas em conta. Declara que mesmo as crianças que iniciam o EF, que ainda não sabem escrever, podem se autoavaliar mediante os recursos de que dispõem, como o desenho e a observação e o registro do que elas falam.

Portanto, a autoavaliação pode assumir vários formatos, dependendo das condições infantis. A autora faz algumas sugestões: pedir à criança que desenhe a si mesma; pedir que escreva sobre quem é ela, sobre suas experiências escolares, sobre o que está aprendendo, sobre o que facilita o desenvolvimento de suas atividades, sobre o que ainda precisa aprender, sobre como se sente em sala de aula, como se sente quando desenvolve atividades de ... (língua portuguesa, matemática, ciências, etc.), e assim por diante.

Nérici (1986) afirma que a criança, desde os primeiros anos do EF, deve ser orientada a fazer um trabalho de autoavaliação, pois por meio deste terá a



possibilidade de dialogar com seus professores, de se conscientizar de seu papel na sociedade, de suas aptidões, potencialidades e aspirações, sendo também capaz de identificar suas próprias dificuldades, e de refletir acerca dos seus deveres como estudante, além de se manter motivada pelo contínuo autoaperfeiçoamento.

O autor ainda recomenda que, inicialmente, as perguntas devam fazer referência a questões simples, como por exemplo, acerca das expectativas de comportamento associadas ao estudante, seus professores e colegas, crescendo progressivamente de forma a incluir comportamentos cada vez mais complexos, como os relacionados aos componentes curriculares ou às áreas de estudo, com a finalidade de que a criança desenvolva uma maior criticidade sobre sucessos e insucessos escolares e sobre comportamentos sociais e morais. Para Nérici, nos primeiros anos do EF realiza-se uma introdução à autoavaliação, “que poderia ter início a partir do 2º ou 3º nível, nunca antes” (1986, p. 176). As informações podem ser registradas em fichas destinadas ao estudante que, depois de devidamente explicadas, são usadas para sua autoavaliação.

Listas de verificação, escalas de classificação ou gráficos para registro do aproveitamento escolar podem ser utilizados para proceder à autoavaliação, de acordo com Haydt (2004). A *lista de verificação* é um pequeno questionário, que contém perguntas ou itens que podem incidir sobre aspectos do comportamento do aluno, sendo que a significação das perguntas pode variar conforme o que se deseja analisar: aproveitamento nos estudos, comportamento em sala de aula, relacionamento com colegas, etc. É uma espécie de *checklist*, no qual cada item deve ser preenchido apenas afirmativa ou negativamente. Determinadas listas são do uso do professor, para que este registre suas observações. Outras devem ser preenchidas pelos próprios alunos, verbalmente ou por escrito, como forma de guiar os educandos em seu processo de autoavaliação. A autora orienta que aos alunos que cursam os anos iniciais é conveniente apresentar um roteiro com poucas perguntas, pois esses estão ainda iniciando na aprendizagem da autoavaliação.

As listas de verificação podem ser construídas pelo professor, respeitando-se o “estágio” de desenvolvimento e as necessidades do grupo de alunos, mas também podem ser elaboradas por meio de cooperação entre os alunos, de forma que estes identifiquem comportamentos-padrão como modelos de conduta a serem seguidos e de avaliação. Haydt (2004) ressalta que, quando as listas são fruto de um trabalho em conjunto, os estudantes podem ter uma compreensão mais

consistente da sua utilização, tornando-se mais responsáveis pelas aprendizagens predefinidas. No entanto, mesmo que a lista seja elaborada pelo professor, o aluno deve contribuir com a construção de itens que lhe sejam importantes, interessantes e necessários para sua autoavaliação. A lista pode ser individual ou para avaliar o trabalho grupal; neste último caso, os membros de cada grupo analisam em conjunto o processo de produção e o produto final do seu grupo.

A *escala de classificação* é um tipo de lista de verificação que contém três ou mais níveis/alternativas do tipo: muito bom, bom, insuficiente, sempre, às vezes, etc. Também pode ser organizada pelo professor ou pelos alunos, com a orientação do docente.

Já os *gráficos para registro do aproveitamento escolar*, segundo Haydt (2004), podem ser construídos pelo professor, que deve fazer uma cópia para cada aluno, de forma que, individualmente, os alunos preencham os gráficos. O aluno deve registrar no gráfico, um por bimestre/trimestre, seu aproveitamento nos diversos componentes curriculares. Dessa maneira, o educando pode visualizar melhor seus progressos e dificuldades nas várias áreas do conhecimento.

A autoavaliação pode ser observada no meio escolar de maneira informal ou formal (VILLAS BOAS, 2006, 2008; HADJI, 2001). A *avaliação informal* corresponde às considerações que espontânea e, muitas vezes, inconscientemente alunos e professores fazem sobre seus trabalhos, atitudes e pensamentos/sentimentos, no cotidiano escolar; e a *autoavaliação formal* inclui procedimentos ou instrumentos propositadamente construídos para essa finalidade. O trabalho com portfólios de avaliação é uma dessas possibilidades de, intencionalmente, realizar a autoavaliação das aprendizagens escolares, como abordaremos a seguir.

## 2.3 O PORTFÓLIO E A AUTOAVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM INFANTIL

O portfólio<sup>26</sup> vem se caracterizando como um excelente recurso para a avaliação da construção do conhecimento, pois tem o mérito de captar a dinamicidade do processo, não se configurando uma metodologia pontual, que

---

<sup>26</sup> Porta-fólio, portfólio, portfólio (sem o “i”) e portfolio, sem acento agudo, são algumas das nomenclaturas que se podem encontrar para o conceito em questão. Neste trabalho, a exemplo de Villas Boas (2006), utilizamos o termo *portfólio* por ser o mais corrente, não se considerando erradas as demais nomenclaturas.

apenas registra as aquisições efetivadas num dado momento, estático e circunscrito temporalmente. Possui o potencial de representar avanços no desenvolvimento infantil em vários domínios: social, emocional, físico, cognitivo, bem como nas áreas acadêmicas, congregando o uso de uma série de estratégias metodológicas.

Originariamente, “o portfólio é uma pasta grande e fina em que os artistas e os fotógrafos iniciantes colocam amostras de suas produções, as quais apresentam a qualidade e a abrangência do seu trabalho, de modo a ser apreciado por especialistas e professores” (VILLAS BOAS, 2007, p. 3). Em educação, o portfólio apresenta várias possibilidades e, entre elas, configura-se como uma construção do aluno, caracterizando-se como uma coleção de produções escolares, as que representam evidências de sua aprendizagem. Os portfólios costumam ser organizados em uma pasta (VASCONCELLOS, 2008) e pelos próprios alunos, de forma que eles e os professores possam, conjuntamente, acompanhar a sua evolução. É um procedimento de avaliação que possibilita aos educandos participar da formulação dos objetivos de sua aprendizagem e avaliar seus avanços, sendo ativos participantes do processo de avaliação, de modo a incluir em seus portfólios a seleção das melhores amostras de seus trabalhos (VILLAS BOAS, 2006).

A estratégia comum do trabalho por meio de portfólios é basicamente colecionar amostras de atividades realizadas durante o processo pedagógico, particularmente aquelas que expressem a evolução da aprendizagem da criança (SHORES; GRACE, 2001).

O portfólio tem como seu principal objetivo “encorajar a reflexão e o estabelecimento de objetivos a cada aprendiz, comprometendo os pais com a avaliação por meio de comunicação variada e frequente.” (SHORES; GRACE, 2001, p. 13). Pressupõe que toda a equipe escolar (professores, pedagogos e diretores) seja incluída e auxilie na discussão de políticas e na execução da avaliação. Mediante observações regulares e entrevistas com as crianças, sugeridas para a construção de portfólios, professores e demais profissionais podem descobrir quais são os temas de interesse das crianças em investigar e experimentar.

Podemos sistematizar três tipos de portfólio: o *particular*, o de *aprendizagem* e o *demonstrativo*, conforme Shores e Grace (2001, p. 43-44). Os três possuem, na realidade, funções que podem se justapor. O particular é guardado separadamente do portfólio de aprendizagem, pode ser desde o diário particular da criança ou do professor, e outros documentos confidenciais que são mantidos em arquivo

separado (exames médicos, relatórios de profissionais, etc.). O portfólio de aprendizagem é a coleção específica da criança, com suas produções, que podem ser selecionadas e armazenadas por ela mesma. O demonstrado pode ser considerado uma amostra representativa do trabalho pedagógico, atividades realizadas em sala, exercícios, registros sobre as experiências em sala, etc.

Educadores, pesquisadores e autores fazem a defesa da utilização do portfólio por inúmeros motivos, entre os quais: 1º) beneficia qualquer tipo de aluno; 2º) os alunos declaram sua identidade; 3º) as atividades escolares levam em conta as experiências vividas pelo aluno fora da escola, dando sentido à sua aprendizagem; 4º) o aluno percebe que o trabalho escolar lhe pertence, e este tem maiores chances de se tornar prazeroso; 5º) amplia-se a concepção de avaliação, motivando a aluno a buscar formas diferentes de aprender, incentivando-o a mostrar seu progresso e preparando-o para comunicar o que aprendeu e a defender suas posições (VILLAS BOAS, 2006, p. 41-42).

O portfólio também apresenta o potencial de associar currículo e práticas pedagógicas objetivando o desenvolvimento metacognitivo. A metacognição, segundo Villas Boas (2006, p. 44), com base em outros autores, envolve o pensar (consciente e deliberado – não necessariamente controlável, mas potencialmente acessível ao pesquisador) “sobre o próprio pensar ou o conhecer a aprendizagem de alguém e a si próprio como aprendiz”.

A autora afirma que os pensamentos metacognitivos (o que a pessoa sabe sobre sua representação interna, como ela funciona e o que sente em relação a si mesma) são importantes para os propósitos da aprendizagem, e ressalta que é significativo que a pessoa leve em consideração suas emoções durante o aprender, de modo que possa administrá-las.

Resultados de pesquisa sobre a metacognição, ainda conforme a autora supracitada, salientam a importância da “autoavaliação acurada sobre o que se sabe, com vistas à autorregulação”, o que é útil ao trabalho com portfólios. Assim, se o educando toma consciência do estado do seu conhecimento pode exercer direcionamentos para sua aprendizagem de acordo com os objetivos estabelecidos. E, a partir disso, pode exercitar o monitoramento da construção de seus conhecimentos, sendo possível mesmo uma orientação ao monitoramento de atividades complexas, com auxílio do professor, que pode conduzi-lo no processo de autorregulação de sua aprendizagem (VILLAS BOAS, 2006, p. 45-46).

O trabalho com portfólios pressupõe princípios norteadores, tais como: o portfólio deve ser uma *construção* realizada pelo próprio aluno. Assim concebido pode assumir diferentes formas, dependendo da idade dos alunos, do curso, da atividade a ser desenvolvida e do tempo disponível. Considera-se o fato de os alunos e o professor já terem tido ou não a oportunidade de trabalhar com os portfólios; se for a primeira vez, o processo precisa ser bem preparado. A família deve ser informada e o professor precisa entrar em contato com o referencial teórico disponível acerca desse tipo de concepção e prática (VILLAS BOAS, 2007; 2006).

O portfólio pode ser construído durante um mês, um bimestre, um semestre, um ano ou durante o período que se dispuser e de acordo como os objetivos do trabalho a ser realizado. Pode abordar um tema, uma unidade ou atividades realizadas ao longo de um período. Pode ser desenvolvido como um projeto de uma única disciplina ou pode ser uma prática interdisciplinar (COELHO; CAMPOS, 2003).

Sua construção depende de uma decisão importante: que nível de direcionamento será dado pelo professor? Ele conduzirá todo o trabalho ou o aluno terá total autonomia? Isso dependerá de cada situação. O ponto de chegada é a conquista da autonomia pelo aluno. Deve ser desenvolvido um clima favorável ao trabalho com portfólios; o professor não deve se sentir solitário nesse tipo de trabalho (VILLAS BOAS, 2006, 2007). Na educação básica é importante que todos (escola e pais) entendam que ele representa um procedimento avaliativo de construção feita pelo aluno.

A construção dos portfólios é feita por meio da *reflexão*, outro princípio norteador do trabalho com portfólios, de acordo com Villas Boas (2006, 2007). Mediante a reflexão o aluno decide o que incluir ou não no portfólio, e como fazê-lo, analisando suas produções e podendo refazê-las, se assim acreditar ser necessário. No início do trabalho caberá ao professor conduzir o uso da reflexão. Não há momento destinado especificamente à reflexão, pois ela faz parte de todo o trabalho.

O desenvolvimento da *criatividade* também deve ser um dos princípios orientadores do uso de portfólios, pois o aluno deve escolher formas de organizar o portfólio e buscar meios diferentes de aprender. É importante que se valorizem as iniciativas dos alunos. Há a tendência de incluir apenas as produções escritas, mas o que se espera é que sejam apresentadas as evidências de aprendizagem de maneira variada, por meios de outras linguagens – a fala, por exemplo. Mas como incluir atividades que não são escritas? Segundo Villas Boas (2006, 2007), podem

ser gravadas fitas e vídeos, que podem ser incluídos no portfólio, e também pode ser incentivado o trabalho com o portfólio eletrônico.

O portfólio é o único procedimento de avaliação em que professor e alunos trabalham juntos (EASLEY; MITCHELL, 2003), em *parceria*, outro princípio que deve permear a prática do portfólio. O trabalho com portfólios, sendo uma prática de toda a escola, imprime uma dinâmica diferente ao trabalho da sala de aula e até da escola, porque são eliminadas as ações e as atitudes verticalizadas e centralizadoras.

O desenvolvimento da *autonomia* também é um aspecto que deve estar sempre em cena quando se trabalha com portfólios. A criança “percebe que pode trabalhar de forma independente e que não precisa ficar sempre aguardando orientação do professor”, sendo esta necessária em diversos momentos, mas não em todos (VILLAS BOAS, 2006, p. 56).

Na *autoavaliação*, como princípio norteador do trabalho com portfólios, defende-se a ideia de que os alunos devem aprender a selecionar atividades significativas, com base na “auto-avaliação crítica e cuidadosa, que envolve julgamento de qualidade da produção e das estratégias de aprendizagem utilizadas [pelo aluno]”, como salienta Villas Boas (2006, p. 39). A compreensão do que seja “de qualidade” no contexto dos processos de aprendizagem em pauta pode ser facilitada pela interação em diversas situações: a) de trabalho individual e em equipe; b) durante a apresentação dos portfólios pelos colegas; c) mediante o confronto da produção com os objetivos e descritores de avaliação.

Mas como introduzir a autoavaliação no trabalho com portfólios? Com crianças pequenas, de acordo com Villas Boas (2006), é mais fácil, pois elas se expressam espontaneamente com muita frequência. Em conversas informais, durante a realização das atividades, elas apontam seus sentimentos e percepções, que serão anotados pelo professor. Os comentários das crianças são inseridos no portfólio pelo professor, no caso de elas ainda não escreverem.

Com alunos maiores, eles podem comparar suas produções com os objetivos da aprendizagem e com os critérios de avaliação, que eles conhecem porque também participaram da sua elaboração, aprendendo, assim, a desenvolver seus próprios critérios e a analisar seu desempenho. Desde a Educação Infantil as crianças devem aprender a reconhecer e compreender o que torna o seu trabalho “satisfatório” (VILLAS BOAS, 2006, p. 55).

Ao contrário do que alguns podem pensar, o trabalho com portfólios não exclui a utilização de provas. O processo de avaliação não deve ser composto apenas pelos portfólios, visto sua impossibilidade de incluir dados, como os da avaliação informal (observações diárias não sistematizadas, tarefas pedagógicas cotidianas, até mesmo um olhar, um gesto, uma palavra), constantemente efetivada por professores e alunos, e que também são significativos ao conhecimento da aprendizagem do educando.

Villas Boas (2006) faz sugestões sobre como encaminhar o trabalho com portfólios, sem, no entanto, estabelecer um roteiro predefinido. Propõe que se façam coletas de “amostras iniciais” no começo do processo, sendo que a produção inicial não deve ser revisada nem corrigida pelo professor, mas os alunos podem revê-la. Nesse caso, os alunos não precisam de explanação aprofundada sobre o processo de avaliação por meio de portfólios.

A produção inicial tem dupla finalidade: 1) dá ao professor a oportunidade de ter uma rápida visão geral de como se encontra cada um dos alunos no início do ano letivo; e 2) possibilita que ele planeje com mais segurança o trabalho a ser realizado. Periodicamente, o professor recolhe novas evidências de aprendizagem, para compará-las com os critérios de avaliação e com os trabalhos selecionados pelos alunos.

Para ajudar os alunos a avaliar seu próprio trabalho, deve-se iniciar com os alunos aprendendo a analisar as características de uma produção considerada adequada. Os critérios de avaliação<sup>27</sup> dos portfólios podem ser registrados de diferentes formas, dependendo da idade dos alunos e dos componentes curriculares a que se refiram; uma possibilidade é a construção de um quadro de critérios.

Os critérios de avaliação do portfólio constituem uma ferramenta importante para o trabalho do dia-a-dia. Periodicamente, acréscimos e revisões são necessários, à medida que conceitos e habilidades são incorporados. Critérios coletivos de avaliação (por meio de quadros, por exemplo) têm a vantagem de que, por meio de linguagem comum, os alunos discutem e avaliam sua aprendizagem –

---

<sup>27</sup> Os critérios de avaliação explicitam as expectativas de aprendizagem, considerando os objetivos e os conteúdos (sua organização lógica e interna) propostos para uma determinada área e em dado período, de acordo com as particularidades de cada momento da escolaridade e das possibilidades de aprendizagem em cada etapa do desenvolvimento. Representam as aprendizagens imprescindíveis ao final do processo e possíveis para a maior parte dos estudantes submetidos às condições de aprendizagem propostas (BRASIL, 2000). “Os critérios devem ser traduzidos em evidências ou indicadores, ou seja, certas manifestações do aluno pelas quais se possa inferir que ele sabe, entendeu e é capaz de fazer.” (DEPRESBITERIS, 2007, p. 100).

professor e aluno falam a mesma linguagem. Os critérios de avaliação devem ficar expostos aos alunos durante todo o ano (por exemplo: sua escrita deve ter começo, meio e fim; coloque ponto final, ponto de exclamação ao final de cada sentença; etc.), de acordo com Villas Boas (2006, p. 61).

Nos anos iniciais do EF, os alunos podem construir sistematicamente seus portfólios. Professor e aluno decidirão em conjunto o que incluir nos portfólios. Os primeiros itens são as produções iniciais do começo do ano; depois o professor combinará com os alunos em que momentos eles escolherão suas melhores produções para fazer parte dos portfólios. Com base na comparação entre suas melhores produções realizadas atualmente e as realizadas no início, os alunos podem formular novos objetivos de aprendizagem.

Easley e Mitchell (2003), em suas experiências com os portfólios de seus alunos, propõem duas seções para os mesmos: portfólio de trabalho, que contém as mais recentes evidências de avaliação – cada período escolar tem seu *folder* separado no portfólio; e o cumulativo – as melhores produções do último período do ano letivo – que deve acompanhar o aluno ano após ano.

Se o professor discordar da escolha do melhor trabalho pelo aluno, recomenda-se que ele respeite a escolha do educando, mas reconhecendo que ela é um indicador de que este precisa oferecer mais atenção a ele (VILLAS BOAS, 2006). Terá que discutir com o aluno se quiser incluir no portfólio outra produção diferente daquela que foi escolhida por este último, com a explicação dos motivos da escolha em anexo. Caso seja acrescentada alguma produção selecionada pelo professor, deve vir com a observação visível de “escolhida pelo professor”.

É desejável, conforme Villas Boas (2006), que os portfólios de um ano sejam analisados por professores do ano seguinte. Os portfólios contribuem para que não haja descontinuidade no processo de aprendizagem, e podem constituir uma maneira autêntica de os pais acompanharem o que seus filhos fazem na escola. Nada melhor que os próprios alunos apresentem o portfólio aos pais, em um encontro dirigido por eles. O papel do professor é o de ajudar o aluno a planejar o encontro. É importante a preparação dos pais, antes dos encontros dirigidos pelos alunos.

A autora alerta para os riscos que podemos enfrentar ao buscarmos implementar o trabalho com portfólios, sendo que um deles é o de o portfólio:



[...] reduzir-se a uma pasta em que se arquivam textos e se fazem registros das aulas. Se isso acontecer, ele não assumirá o feitiço de um procedimento de avaliação. Essa pasta poderá até cumprir a função de organizar o material de aula e servir a outros propósitos, como, por exemplo, de fonte de consulta futura. Contudo, não se pode chamar isso de portfólio. (VILLAS BOAS, 2007, p. 30).

Assim, o portfólio também corre o risco de ser confundido com um *dossiê* (ALVES, 2007), que efetivamente é um recipiente ou pasta em que se colocam todos os materiais produzidos pelo educando, cronologicamente organizados, para cumprir fins mais burocráticos e administrativo-jurídicos. Mas o termo “*dossiê*” pode assumir outros significados, como encontramos em Vieira (2002) e em Vasconcellos (2008, p. 108): “*Portfólio*: é um “dossiê com amostras da produção do aluno [...], que revela, ao longo do tempo, seu desenvolvimento e aprendizagem. [...] (que fique muito claro que não se trata de um mero ‘arquivo de provas’).” Portanto, o termo em si não implica a assunção dessa ou daquela concepção, já que tudo vai depender das práticas e de suas finalidades que serão efetivamente assumidas no cotidiano escolar.

Silva (2008), em uma pesquisa conduzida a partir de entrevistas com doze professoras que atuavam nos anos iniciais do EF em uma escola da rede pública curitibana, com crianças de sete a dez anos, acerca dos conceitos e práticas de avaliação por meio de portfólios, encontrou que as docentes, em sua maioria, concebiam o portfólio como um documento ou pasta onde arquivavam produções dos alunos com a finalidade de observar seu desenvolvimento em relação ao trabalho que vinha sendo realizado. Frequentemente, quem selecionava os materiais que deveriam compor o *recipiente-fólio*<sup>28</sup> era o professor, observando-se pouca ou quase nenhuma participação dos alunos no manuseio e seleção de produções para a construção do portfólio. Em muitos casos, verificou-se um trabalho com portfólios próximo às práticas de arquivamento documental, e daí poderíamos aplicar o termo *dossiê*, com a finalidade de garantir a composição de um acervo de documentos para reunir evidências no sentido de emitir algum parecer final (a promoção ou não para níveis mais avançados).

---

<sup>28</sup> Os portfólios nem sempre eram organizados em pastas que continham plásticos para o armazenamento das produções, normalmente feitas em papel A4. Algumas docentes referiram-se a formas diferentes de armazenar os materiais, mediante sacos plásticos individuais, por exemplo, transformando-se em “saco-fólios”.

Um risco apontado por Villas Boas (2007, p. 31), em relação ao trabalho com portfólios, é o de professores e alunos oferecerem resistência à sua adoção por compreenderem que terão bastante trabalho com a utilização desse procedimento<sup>29</sup>.

Portanto, a introdução do trabalho com portfólios, na perspectiva de uma avaliação democrática e participativa nas escolas não é uma tarefa fácil, uma vez que implica a reconfiguração das concepções de escola, ensino/aprendizagem, avaliação e, até, de criança, que vêm sendo construídas e consolidadas até o presente momento.

Deseja-se ressaltar que, contemporaneamente, observa-se a crescente produção de pesquisas que têm como foco o trabalho com portfólios, mas a maior parte desses trabalhos (ALVES, 2007; CABRERA; TURINI; PACCOLA, 2008; CHUN; BAHIA, 2009; SORDI; SILVA, 2010) tem como objeto de estudo a prática desse procedimento no ensino superior (nos cursos de Enfermagem, Medicina e Fonoaudiologia), principalmente na formação de professores e pedagogos, como os trabalhos de Vieira (2002) e de Villas Boas (2005). Evidencia-se, então, a escassez de pesquisas que envolvam o trabalho com portfólios com crianças de sete a nove anos, público-alvo da presente pesquisa.

Em seguida, realizaremos algumas considerações com o objetivo de sintetizar tudo que encontramos até este ponto em relação à autoavaliação da aprendizagem, especialmente com crianças de sete a nove anos, destacando algumas questões que se mostraram insatisfatórias e incongruentes neste estudo.

## 2.4 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO ESTUDO DA AUTOAVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Na perspectiva formativa contemporânea de avaliação, a autoavaliação é uma atividade na qual o próprio aluno identifica e analisa reflexivamente suas aprendizagens, promovendo a “regulação” das ações, realizando o ajuste, a “calibragem” necessária no sentido de “corrigir rotas” e aperfeiçoar sua

---

<sup>29</sup> Villas Boas (2006, 2007, p. 31) distingue o conceito de *instrumento* do de *procedimento*, sendo que instrumento refere-se a um “objeto” que serve como meio para a realização de algum trabalho, que deve ser considerado em sua utilidade. Já o procedimento é mais amplo, pode incluir muitos instrumentos. A autora defende a noção de que o portfólio, devido a sua complexidade de ações, é um procedimento, sendo muito mais abrangente do que a utilização de um simples instrumento.

aprendizagem. Observamos a ênfase na compreensão de que é desejável que a avaliação do outro, do professor, gradativamente se converta em autoavaliação, no sentido de automonitoramento, para que o aprendiz se desenvolva em direção à maior autonomia e independência. De fato, a autoavaliação, por si só, é compreendida como tendo uma natureza “promotora” de autonomia, o que é bastante discutível: toda e qualquer forma de autoavaliação proposta como uma prática de avaliação (fichas, questionários, inventários de verificação etc.) auxilia seu “praticante” a ser tornar mais autônomo e independente?

Na realidade, observamos duas posturas em relação à emergência das “capacidades” de autoavaliação pelo aprendiz: por um lado, o entendimento da autoavaliação como algo dado, espontâneo no estudante, carecendo apenas de instrumentos de formalização; e, por outro lado, como sendo algo que deve ser construído pouco a pouco, com o auxílio de *feedbacks* ou de intervenções do professor. No entanto, quase nenhuma teoria é proposta pelos autores consultados até aqui, tanto no sentido de explicar como favorecer a emergência das capacidades avaliativas espontâneas do aprendiz, quanto no que diz respeito a elucidar como transformar o *feedback* do outro em informações/insumos que instrumentalizem o aprendiz a construir *feedbacks* próprios e a desenvolver a capacidade de automonitoramento.

Também é notório que, ao conceituar a autoavaliação da aprendizagem, alguns autores que dela se ocupam (BRASIL, 2000; LUCKESI, 2006; FIDALGO, 2006; SILVA; BARTHOLOMEU; CLAUS, 2007; VASCONCELLOS, 2008; VILLAS BOAS, 2005, 2006, 2007, 2008) utilizam termos que remetem direta e indiretamente a processos psicológicos bastante complexos, como os de autorregulação e autocontrole, definindo-os, porém, de forma pontual e/ou insuficiente.

Encontramos, subsidiando os conceitos de autoavaliação, a ênfase de que esta é uma atividade/ação na qual estão em jogo processos cognitivos que implicam determinadas capacidades: comparar, analisar, identificar, apreciar e refletir; mas o destaque vai mais além. Ressaltam-se a participação de processos metacognitivos (HADJI, 2001; FIDALGO, 2006; VILLAS BOAS, 2008; VASCONCELLOS, 2008), entre os quais a tomada de consciência, que, por sua vez, pressupõe a capacidade de distanciamento, de “suspensão” da ação (ação de aprendizagem, no caso), para que o sujeito a tome como objeto de análise e reflexão consciente e possa agir sobre ela, regulando sua própria aprendizagem, a autorregulação.

Concordamos com Hadji (2001) que a verdadeira chave de todo o sistema da autoavaliação da aprendizagem, no sentido formativo por ele proposto, é a autorregulação, mas questionamos a ênfase que o autor atribui à autorregulação, muitas vezes identificada com o conceito de autocontrole (espontâneo e inconsciente), como fenômeno exponencialmente (meta)cognitivo, distinguindo autorregulação do tipo meramente cognitivo e autorregulação metacognitiva.

E, note-se que a autoavaliação da aprendizagem também é concebida como um processo que toma como objeto de análise “conteúdos” de “natureza cognitiva”, como pensamentos, conhecimentos, aprendizagens, lógicas, desenvolvimento cognitivo. Apesar de alguns autores até defenderem a necessidade de deixar que emoções e sentimentos venham à tona, estes devem se submeter à conceitualização refletida, de forma que sejam “administrados” e “controlados” (no sentido de “cercear”, “coibir”, “inibir”, “impedir a manifestação” ou anular os efeitos das emoções/sentimentos indesejáveis, ou de simplesmente “tolerá-los”). Não negamos a presença de complexos processos psicológicos de natureza cognitiva e metacognitivas, cujos conteúdos também podem ser da mesma natureza, na autorregulação; entretanto, o que devemos questionar é a ênfase ou, em muitos casos, a redução do fenômeno da autorregulação aos seus processos (meta)cognitivos (e comportamentais).

O trabalho de Hadji (2001) é bem relevante em evidenciar que a autoavaliação pode, mas nem sempre, acionar mecanismos internos, psicológicos do sujeito, que devem colaborar para que ele próprio avalie/qualifique seu estado de aprendizagem e tome providências em relação ao mesmo, podendo inclusive transformar a si próprio, o seu sistema de orientação interna (de autorregulação), nesse processo. O autor também propõe um modelo de evolução da habilidade de autoavaliação – o que de acordo com o nosso entender é bem relevante – pela passagem de momentos de autonotação e autobalanço para etapas mais avançadas, de autocontrole crítico instrumentalizado (onde de fato podem ser inseridos práticas de autoavaliação orientadas por professores) e de regulação metacognitiva.

Outro aspecto que gostaríamos de ressaltar é o de que em algumas abordagens da autoavaliação está presente a noção de que a autoavaliação corrobora a formação de crenças autorreferenciadas (LOOS, 2003; LOOS; CASSEMIRO, 2010), como o conceito de si/por si mesmo ou autoconceito,

mentionado por Haydt (2004). No entanto, essa noção em estudos sobre a autoavaliação permanece como conhecimento tácito, naturalizado, não se questionando, por exemplo, de que “natureza” é essa relação entre autoavaliação da aprendizagem e a formação de crenças a respeito de si mesmo?

Constatamos praticamente a inexistência de estudos que focalizem a temática da autoavaliação da aprendizagem escolar por crianças de sete a nove anos, e notamos que autores como Del Prete e Del Prete (2002), apesar de defenderem a importância da autoavaliação de crianças, ressaltam aspectos negativos, que talvez possam representar impedimentos à prática da autoavaliação infantil: supõem, por exemplo, que a autoavaliação implica automonitoramento acurado, o que seria dificultoso para crianças, além de sustentarem a inabilidade infantil com relação a determinados instrumentos (lápis, papel, escrita).

Encontramos alguns estudos, como o de Rosado e Campelo (2011), que objetivaram “dar voz” à criança e que chegaram a conclusões significativas sobre a propriedade das colocações infantis em relação à avaliação da escola, e que podem qualificar a criança como um potencial informante acerca de seus processos de ensino/aprendizagem. O estudo de Barros e Silva (2009) enfatiza que a escola e a ação educativa não incentivam atividades de autoavaliação no sentido de promover a autorreflexão por parte das crianças – a metacognição –, situando a autorregulação e o autocontrole como componentes metacognitivos a serem considerados, mas não define com clareza tais constructos.

Ao nos lançarmos no propósito de conhecer como a autoavaliação vem sendo prescrita enquanto prática nas escolas, em se tratando de crianças de sete a nove anos, encontramos alguns estudiosos sugerindo o uso do desenho e de roteiros de questões que a criança pode responder oralmente ou por escrito, e a utilização de listas de verificação, escalas de classificação ou gráficos para registro do aproveitamento escolar, como meios de proceder pedagogicamente à autoavaliação pelas crianças. Recomendam que estas devem construir, com orientação do professor, tais instrumentos de autoavaliação, para compreenderem seu uso e para construírem maior autonomia durante o processo de autoavaliação e ensino/aprendizagem. Mas alguns (NÉRICI, 1986; HAYDT, 2004) são categóricos em afirmar que, no início, as questões apresentadas à criança devem ser simples, crescendo em dificuldade à medida que o estudante seja promovido para níveis mais elevados, o que denota pouca credibilidade nas competências das crianças de

sete a nove anos em responder a questões tidas como mais complexas em relação a sua aprendizagem escolar.

Entre os instrumentos sugeridos que teriam a virtude de fomentar e consolidar a autoavaliação pelo aluno, localizamos o trabalho com portfólios. Os autores que defendem a utilização de portfólios em educação, sempre a partir de concepções de avaliação dentro de uma perspectiva formativa, participativa e democrática, frequentemente o fazem em função de uma série de argumentos, mas destacam o seu mérito em levar o estudante ao desenvolvimento metacognitivo (reflexão, tomada de consciência, autoanálise, etc.), especialmente no sentido de fomentar o “automonitoramento” e/ou a “autorregulação”; e esta última, mais uma vez, é reconhecida como processo (meta)cognitivo (mesmo que incluam aspectos afetivos e/ou emocionais como eventuais partícipes). No entanto, isto não desqualifica o uso de portfólios como um procedimento potencialmente apto a contribuir com a “instância da autoavaliação” – da autorregulação?

Também constatamos estudos relacionados ao trabalho com portfólios desenvolvidos, a maioria, em contextos universitários, voltados à formação profissional em diversas áreas (Enfermagem, Medicina e Fonoaudiologia), e outros focalizando os processos de formação de professores e pedagogos. A pesquisa empreendida não localizou estudos que consideram a construção de portfólios por crianças, o que, talvez, seja indicativo da “pouca credibilidade” na possibilidade de autoria das crianças de sete a nove anos a respeito do uso de portfólios.

Concluimos, neste ponto, a partir de todos os estudos realizados até aqui, que a autorregulação – o que é, como funciona, como se desenvolve e se pode ser promovida – é a chave para a compreensão dos processos que subsidiam a autoavaliação da aprendizagem. Seu estudo e sua compreensão é o que vai nos permitir elucidar possibilidades de, empiricamente, promovermos um trabalho com crianças dessa faixa etária, para que possam proceder à autoavaliação “acurada” de sua aprendizagem escolar a partir do trabalho com portfólios. Portanto, na Parte subsequente deste trabalho de tese, temos a finalidade de aprofundar o estudo do que vem a ser autorregulação e autorregulação da aprendizagem.

**PARTE II – AUTORREGULAÇÃO, AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM E  
DESENVOLVIMENTO DA AUTORREGULAÇÃO EM CRIANÇAS**

## 1 O ESTUDO DO *SELF* COMO SUBSÍDIO À AUTORREGULAÇÃO E À AUTOAVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Se eu deixar de interferir nas pessoas,  
elas se encarregarão de si mesmas,  
Se eu deixar de comandar as pessoas,  
elas se comportam por si mesmas,  
Se eu deixar de pregar às pessoas, elas  
se aperfeiçoam por si mesmas,  
Se eu deixar de me impor às pessoas,  
elas se tornam elas mesmas.

(LAO-TSÉ)

Inicialmente, elucidaremos alguns pontos de natureza etimológica e linguística que consideramos nodais para abordarmos o que significa autorregulação.

### 1.1 ASPECTOS ETIMOLÓGICOS E LINGUÍSTICOS RELACIONADOS AO CONCEITO DE AUTORREGULAÇÃO

A palavra autorregulação pode ser decomposta, para melhor compreendermos seu significado etimológico, em *auto* e *regulação*. Auto refere-se à noção “*de ou por si próprio*” (ROCHA, 2005, p. 84). O termo regulação deve ser dividido em dois: *regular* e *ação*. Regular pode ser adjetivo, significando: “**1**. Conforme às regras ou à lei. **2** Uniforme. **3** Equilibrado; proporcionado. **4** Nem bom nem mau; que está em meio-termo.”; ou pode ser verbo, *regular(-se)*, apresentando as seguintes conotações: “**1** Estabelecer regras para a execução (de lei, estatutos etc.). **2** Prescrever como regra ou norma. **3** Regularizar ou tornar uniforme o movimento de (maquinismo, motor). **4** Orçar por; equivaler. **5** Guiar-se; dirigir-se.” (ROCHA, 2005, p. 600).

E a palavra *ação*, um substantivo feminino, pode significar: “**1** Ato de agir, de atuar. **2** Resultado de uma força. **3** Meio legal para se obter alguma coisa em juízo. **4** Cota do capital de uma sociedade.” (ROCHA, 2005, p. 18).

Assim, *regulação* pode ser compreendida como “*ação, ato ou força que é regular (uniforme, equilibrada, nem bom nem mau)*”, “*ação/ato/força de se*



estabelecer regras para execução de algo” ou “ato de prescrever como regra” ou, ainda, “ato/ação de regularizar ou tornar algo uniforme”.

Já a esta altura do argumento, a invocação às origens etimológicas da palavra *regulação* permite que introduzamos uma diferenciação entre *regularização* e *regulação*, proposta por Dias Sobrinho (2008), que é especialmente interessante dada a natureza do presente trabalho. O autor esclarece que regularização implica em realizar algo em conformidade a uma norma ou regra, em “refazer algo para conformá-lo à “normatização””, como aparece no significado contido no dicionário, apresentado acima. Segundo Dias Sobrinho (2008), a regularização está diretamente associada ao controle, em termos burocrático, jurídico, legislativo e normativo, que regula/regulamenta procedimentos e garante a legitimidade daqueles que os cumprem.

No entanto, o controle não se reduz à sua dimensão de regularização, possuindo outra dimensão, a da *regulação*, “aqui entendida num sentido mais amplo, não meramente como conformidade, mas como dinâmica que utiliza todas as referências para avançar dentro dos limites superiores das possibilidades.” (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 204).

Assim, a regulação dialoga com a autonomia, e ao fazer esta associação (entre regulação e autonomia), o autor acaba por propor também uma definição para *autorregulação*, como podemos observar em suas palavras:

[... o] conceito de regulação dialoga com o de autonomia, isto é, com a promoção dos possíveis, a invenção dos caminhos e a projeção dos horizontes próprios. A autonomia não se confunde com a soberania, está sempre em relação com a alteridade e, portanto, com a heteronomia. Enquanto a regularização como mera conformação à norma e aos regulamentos é uma abdicação da autonomia, a regulação é um processo que faz intervir o diálogo ou a relação entre a autonomia, que é o exercício criativo e crítico da auto-regulação, e o quadro normativo externo, isto é, a heteronomia. A regulação, em muitos aspectos, estará em conformidade com a norma, porém, não há de se constranger a um mero cumprimento acrítico e burocrático das determinações exteriores. A regulação deve guardar rica relação com a auto-regulação, isto é, com as oportunidades e possibilidades que se produzem no exercício criativo da autonomia. (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 204-205).

A diferenciação proposta acima, aos nossos olhos, é bastante pertinente, pois também permite compreender que quando a pessoa está no patamar de regulação, em termos de regularização (em conformidade com as regras e normas), ela pode estar fazendo uso do que chamamos autocontrole. Nessa conceituação,

apresentada por Dias Sobrinho, coordenam-se autorregulação e autonomia, em contínua e unívoca vinculação, sem excluir o outro, a *alteridade*, a heteronomia, o que nos parece bem adequado.

Insere-se, portanto, nessas diferenciações iniciais, a ideia de que o termo “regulação” pode dar origem a uma polissemia de significados, com implicações importantes para a compreensão da autorregulação. Mas, retornemos ao termo *auto*.

Na língua inglesa, da qual se origina o termo, a expressão correspondente à autorregulação é *self-regulation*, a regulação do/pelo *self*. O termo *self*, além de ser usado como componente de conceitos relacionados ao significado *de/por si mesmo* – como por exemplo: a estima de/por si mesmo é a autoestima (*self-esteem* em inglês, separado por hífen) – pode ser usado em separado, sem substantivo complementar, para exprimir uma noção bem diferenciada, como sendo “algo” que possuímos “internamente”, que pode ser confundido com a ideia de “eu”.

Já em português não usamos isoladamente o termo *auto*, que seria o correspondente linguístico em português para *self*. *Auto* é sempre um recurso linguístico complementar a outra palavra, exemplificando: autoestima, autoavaliação, automonitoramento, etc.

Salientamos que em alguns dicionários contemporâneos, como Ferreira (2010), recém editados segundo as regras da Nova Ortografia (FRIAS, s/d), ao consultarmos o significado da palavra *auto* isoladamente, já não constam mais referências a “auto” como significando “*de ou por si próprio*”, como em Rocha (2005, p. 84).

Assim, em função de encontrarmos algumas dificuldades na tradução dos termos do inglês para o português, uma vez que parte importante da literatura consultada sobre a temática em pauta é produzida em língua inglesa, optamos em manter o termo *self*<sup>30</sup> isoladamente sempre que se referir a fenômenos psicológicos relacionados ao sujeito, não necessariamente como sinônimo de *eu*; e sempre que houver referência a conceitos “de/por si próprio” empregaremos o termo *auto* na sua tradução como, exemplificando, *autoestima* na tradução do termo *self-esteem* (não *self-estima*).

---

<sup>30</sup> E sempre será grafado em itálico por se tratar de uma palavra de uma língua estrangeira.

Portanto, reforçando, o termo *auto* em português não pode ser (pelo menos não vem sendo) utilizado isoladamente, exceto quando faz menção a outros possíveis significados<sup>31</sup>; no sentido que aqui focamos ele é sempre usado em associação à outra palavra, querendo exprimir algo ou uma qualidade a respeito de/por si próprio.

Apesar de o termo *auto* em português, isolado, não representar a mesma ideia que o termo *self* em inglês exprime, quando usamos a palavra “autorregulação” não podemos negligenciar que ela faz menção à regulação do “auto”, ou melhor, à regulação do/pelo *self*. Então, para dimensionarmos o conceito de autorregulação ou de regulação do/pelo *self*, torna-se fundamental aproximarmo-nos dos entendimentos sobre o que é *self*.

O termo *self*, do ponto de vista linguístico, não pode ser traduzido literalmente pelos significados que têm as palavras *si mesmo* ou *eu* em português, como muito bem explicam Camila P. Sampaio e Sybil Safdié, tradutoras do livro “Teorias da Personalidade” de Fadiman e Frager (1979, p. xviii), em uma nota de tradução:

Embora nos propuséssemos, de início, a traduzir o termo [*self*] como *si mesmo*, pudemos verificar a inadequação da forma em certas teorias, pois a palavra, em português, acentua o caráter reflexivo. Por outro lado, traduzi-la por *eu* é retirar-lhe totalmente o caráter interior e de relações.

Portanto, para compreender o que é autorregulação, regulação do/pelo *self*, é necessário conceituar o que é *self*, pois esta categoria não se explicita por si só, podendo estar também sujeita a muitas e divergentes interpretações. É o que apresentaremos na sequência: como a categoria *self* vem sendo estudada e definida, segundo diferentes orientações teóricas e metodológicas, desde o seu esboço em especulações filosóficas, na Antiguidade, e seu surgimento como conceito chave em psicologia, contemporaneamente.

---

<sup>31</sup> Nos dicionários, encontramos as seguintes definições para *auto*: “*sm* [substantivo masculino] 1 Ato solene para legalizar juridicamente resolução tomada em conjunto. 2 Narração escrita e autenticada de qualquer ato. 3 Forma antiga de peça teatral. 4 Automóvel. *smpf* [substantivo masculino plural] 5 Todas as peças escritas e documentos de um processo.” (ROCHA, 2005, p. 84).

## 1.2 IDENTIFICANDO O CONCEITO DE SELF HISTÓRICA E EPISTEMOLOGICAMENTE

Apesar da sua óbvia importância como categoria fundamental para compreender o comportamento humano, o *self* demorou bastante tempo para ser reconhecido pelos cientistas sociais e do comportamento como uma proeminente categoria. De acordo com Leary e Tangney (2005, p. 4), o início das discussões intelectuais a respeito do *self* foi traçado já na antiguidade por Platão (aproximadamente 428-347 aC.). Mas, conforme os autores, é possível encontramos em escritos de tradição oriental, tais como: os *Upanishads*<sup>32</sup> (Índia, em torno de 600 aC.), o *Tao te Ching*<sup>33</sup> (500 aC.), e a filosofia de Sidarta Gautama, o Buda<sup>34</sup> (aproximadamente 563-483 aC.), muitas referências ao *self*, à consciência reflexiva e à identidade.

A principal ênfase das doutrinas orientais<sup>35</sup> é o crescimento transpessoal, traduzido pela tendência de cada pessoa a “relacionar-se mais intimamente com algo *maior* do que o *self* individual” (FADIMAN; FRAGER, 1979, p. 283).

---

<sup>32</sup> Os Upanishads são a última parte dos Vedas. Estes eram originalmente uma literatura de tradição oral, transmitida de professor para discípulo durante muito tempo. Os primeiros Vedas remontam a 2.500 A.C. Os Vedas são formados de quatro partes: a primeira, são hinos que vão desde o culto à natureza politeísta até a filosofia mais sofisticada; a segunda, aborda rituais e sacrifícios que, acreditava-se, poderiam assegurar boas colheitas, prosperidade etc.; a terceira parte eram tratados da florestas, escritos por ascetas que habitavam as florestas e cuidavam das verdades interiores e da contemplação; e a quarta e última parte eram os Upanishads, ou Vedanta (literalmente “o final dos Vedas”), que trata do propósito de conhecer o *self*, “a essência imortal e imutável de todas as pessoas.” (FADIMAN; FRAGER, 1979, p. 318).

<sup>33</sup> O *Tao te Ching* é de autoria de Lao-Tsé, um filósofo chinês, do qual pouco se sabe oficialmente. Estima-se que *Tao te Ching* tenha sido escrito por volta do século VI aC., na China; é composto de aproximadamente 5.000 palavras, distribuídas em 81 poemas ou capítulos. *Tao Te Ching* pode ser traduzido por “Livro que leva à Divindade” ou “O livro que revela Deus” (LAO-TSÉ, 2003, p.11-12 e 20).

<sup>34</sup> A vida de Gautama, um príncipe de um pequeno reino do norte da Índia, no século VI aC., tem sido identificada com a história religiosa budista, no entanto existem poucas referências confiáveis sobre datas e fatos históricos, segundo Fadiman e Frager (1979). Gautama recebeu o título de “Buda”, que “significa ‘aquele que sabe’ ou aquele que dá exemplo de certo nível de entendimento, aquele que atingiu a plenitude da condição humana.” (p. 287).

<sup>35</sup> Aqui houve uma generalização, pois as doutrinas orientais são muitas e bem diversificadas. Fadiman e Frager (1979) reúnem e apresentam três sistemas orientais que, segundo eles, são representativos do “pensamento oriental”: o Zen-budismo, o loga e a Tradição Indu, e o Sufismo.

Diferentemente das teorias ocidentais<sup>36</sup>, o pensamento oriental preconiza a existência de uma tendência do ser em expandir as fronteiras do *self*. Assim, a partir dessa perspectiva, a pessoa busca compreender sua participação em uma unidade maior, esforçando-se por tornar-se efetivamente parte dela. A unidade maior, supra-individual, será configurada de diversas e diferentes formas, conforme a formação cultural e a crença de cada pessoa.

Então, por exemplo, no pensamento budista<sup>37</sup> há uma diferenciação entre o *self* menor e o grande *self*. O primeiro é o ego, a consciência que uma pessoa tem de sua mente e de seu corpo; ele está fixado nas limitações individuais, na consciência da separação entre o indivíduo e o mundo. Insatisfações, doenças, sofrimentos etc. residem nesse *self* limitado – “a consciência relativa – de cada indivíduo”. Este patamar de consciência precisa ser transcendido para que se desenvolva um verdadeiro sentido de unicidade com os outros seres e com a natureza, com o *self* maior. Então a pessoa pode vir a identificar-se com o seu grande *self*, que inclui o universo inteiro, com todos os seus componentes. Contudo, a identificação com o grande *self* não representa a aniquilação do *self* menor. O treinamento budista possibilita que se transcenda o *self* menor, de forma que a pessoa não seja dominada por ele, e que alcance um senso de relativa satisfação consigo e com o mundo (FADIMAN; FRAGER, 1979, p. 289 e 307).

No Ocidente, as principais discussões sobre o *self* apareceram quase dois milênios depois das doutrinas orientais, em contextos religiosos e teológicos, por volta da Idade Média e durante o Renascimento. A maior parte dos filósofos ocidentais desse período abordou o problema do *self*, de acordo com Leary e Tangney (2005, p. 4), incluindo: R. Descartes, J. Locke, D. Hume, G. W. Leibniz, G. Berkeley e I. Kant. Maine de Biran (1766-1824), um filósofo francês, por exemplo, tinha a preocupação de encontrar a gênese da autoconsciência no desenvolvimento da criança, e afirmou que o *self* seria responsável por aquela individualidade que é capaz de atividade integrada observável (MILHOLLAM; FORISHA, 1978, p. 126-127).

---

<sup>36</sup> Os teóricos ocidentais discutiram o crescimento mais em termos de saúde mental, do fortalecimento do *self*, do desenvolvimento da autonomia, da autodeterminação, da autoatualização, e da libertação de processos neuróticos. Essa perspectiva centraliza-se no crescimento pessoal e no desenvolvimento integral do *self*, sendo que *self* vem sendo entendido como uma “central de controle do eu”, “um controlador” (FADIMAN; FRAGER, 1979).

<sup>37</sup> Orientado, principalmente, pelos ensinamentos de Buda (Sidarta Gautama), como já foi referido anteriormente, em nota de rodapé.

Entre os filósofos ocidentais, ao abordarem questões relacionadas ao conceito de *self*, havia a preocupação com um estado de permanência e certa resistência à ideia de mudança, sendo decorrente daí a noção de *self* como “entidade” ou a existência de um “núcleo essencial”, e a busca por alguma “substância” permanente, como o ego, o espírito ou a alma (MACEDO; SILVEIRA, 2012).

Em psicologia, a primeira discussão mais detalhada sobre o *self* foi introduzida por Willian James (1842-1910), em 1890, quando devotou um capítulo de seu livro “Princípios da Psicologia”, para *A consciência do Self*. James não somente consolidou “uma base conceitual forte para o estudo do *self*, mas também apontou a importância do *self* para a compreensão do comportamento humano e fixou um forte precedente para considerar o *self* como um tema legítimo da investigação científica.”<sup>38</sup> (LEARY; TANGNEY, 2005, p. 4, tradução nossa).

James observou e analisou o fluxo da consciência co-existindo com o senso de continuidade na corrente do pensamento, a importância do hábito (ou o que pode ser chamado de “automaticidade”), e a seletividade da consciência, da atenção, e de todos os trabalhos da mente humana (MISCHEL; MORF, 2005, p. 16). Para James, a “vida mental consiste em uma unidade, em uma experiência total que se modifica. A consciência é um fluxo constante e qualquer tentativa de dividi-la em fases temporariamente distintas pode distorcê-la.” (SCHULTZ; SCHULTZ, 2011, p. 162). Assim, para esboçar essa ideia, James formulou a expressão “fluxo da consciência”.

De acordo com Fadiman e Frager (1979, p. 164), o *self*, para James, é aquele senso de continuidade pessoal que reconhecemos cada vez que despertamos pela manhã, sendo que se divide em três camadas, de acordo com este autor: o *Self Material*, que constitui tudo que acreditamos ser pessoal, com o que ou com quem nos identificamos (nosso corpo, família, lar ou estilo de vestir). A outra camada do *self* é o *Self Social*, que se refere ao reconhecimento que extraímos de outras pessoas, sendo que possuímos várias formas (papéis) de nos apresentarmos a diferentes pessoas, voluntária ou involuntariamente. James (1952) sugeriu que o ideal seria escolher um dos *selves* ou papéis e alicerçar sua vida sobre ele.

---

<sup>38</sup> *A strong conceptual foundation for the study of the self but also touted the importance of the self for understanding human behavior and set a strong precedent for regarding the self as a legitimate topic of scholarly investigation.*

E por fim, o terceiro *self* é o *Espiritual*, que constitui o nosso ser interior ou subjetivo; seria o elemento ativo de toda consciência. James (1952) propõe que o *self* espiritual não seja compreendido como puramente espiritual, pois o que qualificamos como atividade espiritual é na realidade um sentimento das atividades do corpo, que, segundo o autor, é de natureza ignorada pela maioria das pessoas.

Apesar de enfatizar os processos internos, conforme Macedo e Silveira (2012), James estabeleceu um afrouxamento das fronteiras de divisão entre o mundo interno e externo (social). Essa evolução, seguramente, contribuiu para que se elaborassem posteriormente ideias de uma natureza processual e construída acerca do *self*.

No final do século XIX e durante a primeira metade do século XX, seguindo-se a James, muitos teóricos influentes enfatizaram a importância do *self* para a compreensão do comportamento humano e da sociedade em geral. Destacaremos alguns, em acordo com Leary e Tangney (2005, p. 4): Charles H. Cooley, que trouxe a atenção dos sociólogos ao *self*; George Herbert Mead, que refinou as ideias de Cooley com um “teor” psicológico; Ellsworth Faris e Herbert Blumer, que promoveram o estudo do *self* em sociologia, liderando o desenvolvimento do que se tornou conhecido como “interacionismo simbólico”; e, um pouco mais tarde, o trabalho de Erving Goffman sobre autoapresentação/autodescrição estimulou outra via de interesse no *self*.

Mais ou menos no mesmo período, os neofreudianos, como Alfred Adler, Karen Horney e Harry S. Sullivan começaram a oferecer perspectivas a respeito do *self* que, não apenas diferiam marcadamente das noções de ego de Freud, como também ligavam o *self* aos processos interpessoais. Essas ideias envolveram, na clínica psicológica, perspectivas conhecidas como *psicologia do ego*, *psicologia do self*, e *teoria das relações objetais* (LEARY; TANGNEY, 2005). Nestas psicologias, o conceito de *self* pode significar o de ego como uma estrutura mental, mas também pode apontar o *self* como experiência subjetiva individual de si mesmo; sendo observável nas definições uma preocupação com características universais e estáveis no tempo (MACEDO; SILVEIRA, 2012).

Guanaes e Japur (2003) afirmam que essas delimitações do *self* são essencialmente dualistas em relação à subjetividade e ao psiquismo humano, pois partem da assunção de uma oposição entre mundo interno e mundo externo. Esclarecem que tal dualidade se faz notar mesmo quando se defende a relevância

das relações sociais para a constituição do *self*, uma vez que supõem o *self* relacionando-se com algo que lhe é externo, sendo esses relacionamentos uma ponte entre dois pólos que se distinguem: mundo interno (*self*) e mundo externo.

Apesar de emergir como um legítimo e promissor conceito, conforme Mischel e Morf (2005, p. 17) o *self* foi banido do que se definiam como fronteiras científicas em função de intenso e longo período de domínio do behaviorismo americano, de 1930 até 1960, que persuadiu muitos pesquisadores “a evitar fazer menção a entidades internas invisíveis, como o *self*.”<sup>39</sup> (LEARY; TANGNEY, 2005, p. 4, tradução nossa).

Nos anos 50, dentro da psicologia clínica, o interesse no *self* ressurgiu como um movimento de protesto dos humanistas contra os desígnios do behaviorismo americano, bem como contra a teoria psicanalítica vinda da Europa. Essa insurreição tem em Abraham Maslow (1908-1970) e Carl Rogers (1902-1987) seus principais protagonistas.

Para Maslow, de acordo com Fadiman e Frager (1979, p. 276), o *self* é a própria essência interna da pessoa, e compreender a sua natureza íntima e agir em conformidade a ela é primordial para atualizar o *self*. Ele abordou a compreensão do *self* mediante a pesquisa de pessoas que estão em harmonia com a sua própria natureza, sendo legítimos exemplos de autoexpressão ou autoatualização: “As pessoas que lograram sua individuação, aquelas que atingiram um alto nível de maturação, saúde e realização pessoal, têm tanto a ensinar-nos que, por vezes, parecem quase ser uma estirpe ou raça diferente de seres humanos.” (MASLOW, 1906-, p. 100).

Já para Rogers, o *self* não é algo estável, que não se modifica, mas se observado em determinado momento, “parece ser estável. Isto se dá porque congelamos uma secção da experiência a fim de observá-la. [...] O *self* é uma *gestalt* organizada e consistente num processo constante de formar-se e reformar-se à medida que as situações mudam.” (FADIMAN; FRAGER, 1979, p. 226).

O pressuposto básico de Rogers (1951) é que as pessoas se aproveitam de suas experiências para se (re)definir. As experiências circunscrevem um campo

---

<sup>39</sup> To avoid mention of invisible internal entities such as the self.



único para cada indivíduo, é o “campo fenomenal” (ou fenomênico), que integra tudo o que se passa com o organismo em qualquer momento e está potencialmente à disposição de sua consciência; embora muitas situações, percepções, não sejam focalizadas pela sua atenção, e apenas se tornam conscientes quando a experiência é simbolizada.

Esse conceito de *self*, segundo Macedo e Silveira (2003), focaliza aspectos de natureza única e específica, em consonância com a busca de padrões de estabilidade no tempo; mas também salienta a “qualidade do self enquanto produto social, que se desenvolve nas relações interpessoais. Assim, são consideradas duas vias para o desenvolvimento do self: o sentido interior-exterior e o sentido exterior-interior” (p. 284).

Leary e Tangney (2005, p. 5) afirmam que apesar de prover com muitas novas ideias, ao longo da primeira metade do séc. XX, os esforços dos neo-freudianos, dos interacionistas simbólicos e dos humanistas trouxeram pouca pesquisa empírica sistemática acerca do *self*.

Foi a partir da segunda metade do século XX que o *self* ganhou uma nova e extraordinária notoriedade. Os autores supracitados esclarecem que três desenvolvimentos convergiram no sentido de aumentar a atenção dada ao *self* pelos psicólogos científicos e sociólogos nesse período: 1) no contexto dos estudos sobre autoestima, de 1950 a 1960; 2) com a publicação dos atributos disposicionais, de 1960 a 1970; e 3) a partir da *revolução cognitiva*, por volta de 1970 e 1980.

O primeiro desenvolvimento refere-se ao interesse empírico acerca do *self* que cresceu no contexto do estudo da autoestima, de 1950 a 1960. Os pesquisadores, além de demonstrarem a importância da autoestima como um constructo psicológico, criaram medidas de autoinformação que estimularam desafios à pesquisa (LEARY; TANGNEY, 2005, p. 5).

O segundo desenvolvimento que intensificou a atenção dada ao *self* pelos psicólogos e sociólogos a partir de meados do séc. XX foi a publicação de medidas de atributos disposicionais relacionados ao *self*, de 1960 a 1970, que também proporcionou importante interesse em tópicos tais como: medidas de automonitoramento, autoconceito e autoconsciência.

E o terceiro desenvolvimento, derivado da *revolução cognitiva* em psicologia, ocorrida por volta de 1970, legitimou o estudo de pensamentos e de processos de controle interno. Mischel e Morf (2005, p. 18) explicam que nesse período os

psicólogos sociais, procurando evitar o problema do *homunculus*<sup>40</sup>, e influenciados pela revolução cognitiva, voltaram-se à análise do *self* como uma estrutura cognitiva “fria” e de conhecimento imotivado – uma máquina de processamento de informação, baseada no computador análogo aos existentes em 1970.

No entanto, as pesquisas expandiram-se dramaticamente quando os pesquisadores do *self* começaram a olhá-lo de forma a considerar suas funções enquanto “fazedor”, o que introduziu no *self* qualidades de agente. Em 1980, o construto *self* continuou a crescer e adquiriu *status* de *agência pessoal* e de formas dinâmicas de processamento básico, como: autoavaliação, autoaperfeiçoamento, autodefesa, autorregulação e autocontrole. Isso enriqueceu a área, mas trouxe o antigo problema do *self* como um agente causal, pois esses processos do *self* não envolvem apenas representações mentais “frias” ou estruturas de conhecimento sobre o *self*, mas implicam também motivação (MISCHEL; MORF, 2005, p. 18).

Portanto, principalmente a partir dos anos 80, o *self* emergiu como um vibrante e central tema de investigação, e por volta dos anos 90 o interesse no *self* dominou várias áreas da psicologia e da sociologia. Muitas temáticas têm surgido debaixo da “cobertura” do *self* e têm se mostrado bem difusas – autoconsciência, autoestima, autocontrole, identidade, autoexame, autoafirmação, emoções autoconscientes, etc. – ao ponto de Baumeister (1998) concluir que o *self* não é um simples tema como um todo, mas um agregado de subtópicos vagamente correlacionados.

Atualmente, uma das tarefas mais dispendiosas é definir com clareza e consistência o que é *self*, pois além de não encontrarmos uma aceitável definição universal de *self*, muitas definições se referem a diferentes fenômenos, e alguns usos do termo são difíceis de entender. Leary e Tangney (2005, p. 6) propõem cinco distintas maneiras de os cientistas comumente usarem a palavra “self” e seus componentes: *self* como pessoa total; *self* como personalidade; *self* como experiência subjetiva; *self* como crenças sobre si mesmo (ou crenças de autorreferência); e *self* como agente executivo.

---

<sup>40</sup> Segundo Ferreira (1986), o conceito de *homúnculo* teria sido usado pela primeira vez pelos alquimistas, por volta do século XVI, para designar uma criatura com aproximadamente trinta centímetros de altura, que eles pretendiam fabricar, dotada de poderes sobrenaturais. Em psicologia, de acordo com Mischel e Morf (2005), *homunculus* refere-se à ideia da existência de um “pequeno homem” que residiria dentro da pessoa e faria o papel de agente causal e motivador do comportamento.

Determinadas noções, como a de automutilação (a pessoa mutila sua própria pessoa/corpo) ou de automonitoramento (a pessoa monitora a si mesma) parecem trazer implícitas a compreensão de *self* como pessoa. Leary e Tangney (2005, p. 6) opinam que usar o termo “self” como sinônimo de “pessoa” não é necessário e é potencialmente confuso, e acrescentam que, no atual ponto da psicologia, não se deve pensar que a pessoa é o *self*, mas que cada pessoa *tem* um *self*.

O segundo uso do termo *self* toma-o como sinônimo de personalidade<sup>41</sup>, como sendo uma totalidade de aspectos da pessoa que a fazem psicologicamente única. Mas, conforme Leary e Tangney (2005), essa postura também pode produzir confusão, uma vez que o termo “personalidade” parece ser mais adequado ao se considerar um conjunto de aspectos que resultam em uma totalidade única e distinta.

James (1952) introduziu uma importante distinção, adotada por gerações de teóricos e pesquisadores: o *self* como sujeito e o *self* como objeto. O *self* como sujeito ou *eu* é o processo psicológico responsável pela autoconsciência ou autoconhecimento, o “*self*-como-conhecedor”, distinguindo-se do “*self*-como-conhecido”, como objeto de conhecimento. Assim, muitos autores usam o termo *self* para se referir a uma entidade psicológica interna que é o centro ou o sujeito da experiência da pessoa, a terceira forma de utilização do termo *self*.

Nessa perspectiva, distinguem-se dois componentes do *self*, o *mim* e o *eu*, sendo que um faz referência ao nível do indivíduo e o outro ao nível social. O *mim* é constituído por todos aqueles aspectos sobre si mesmo que a pessoa aprendeu com os outros; e o *eu* corresponde ao “foro íntimo”, ao diálogo que se estabelece intimamente, permanentemente presente dentro do indivíduo (MACEDO; SILVEIRA, 2012).

O quarto significado para *self* também surge das distinções de James, ao contrastar o “*self*-como-conhecedor” (o *Eu-self*) e o “*self*-como-conhecido” (o *Mim-self*), sugerindo que vários significados para *self* referem-se a percepções,

<sup>41</sup> Mischel e Morf (2005, p. 21) alertam que a associação do conceito de *self* com o de personalidade tem de ser considerada levando-se em conta a existência de duas tradições em psicologia da personalidade: uma que a considera como “traços”, ou seja, como traços básicos que determinam as diferenças individuais; e outra na qual a personalidade é concebida como um sistema de processamento dinâmico. A personalidade é pensada como um sistema de estruturas e processos mediadores, conscientes e inconscientes. Nesta tradição o foco está em compreender como esses processos de mediação podem explicar o como e o porquê de as pessoas pensarem e sentirem da forma que o fazem, e nas interações com o mundo social através do seu ciclo vital.

pensamentos e sentimentos sobre si mesmo. Leary e Tangney (2005, p. 7) afirmam que é importante fazer a distinção entre o *self* da pessoa *em si* e o conhecimento ou crenças da pessoa a respeito dela própria – as crenças autorreferenciadas (LOOS; CASSEMIRO, 2010).

O quinto uso do termo *self* o coloca como um “tomador de decisões” ou um “fazedor”, como um agente do tipo “fantasma na máquina” que regula o comportamento das pessoas. Ao falarmos de processos envolvendo “autocontrole” e “autorregulação” estamos nos referindo a esta característica executiva, de agente (agência), do *self* (LEARY; TANGNEY, 2005, p. 7).

De acordo com Macedo e Silveira (2012), mais contemporaneamente ainda existe o uso do termo *self* no construcionismo social<sup>42</sup>, no construtivismo e nos desenvolvimentos que se desdobraram dessas duas posições. No construcionismo, o *self* não é mais uma estrutura cognitiva privada e pessoal do indivíduo. Para Gergen (1935-...), um dos fundadores do construcionismo social, o *self* é relacional, é um discurso construído com base nas linguagens disponíveis no âmbito público; identifica-se o foco no que é compartilhado e não no que é específico (único do *self*). Ao desenvolvermos uma “*self*-narrativa”, realizamos conexões coerentes entre os fatos da vida, e o conceito de identidade é compreendido como o resultado natural dessa história de vida. Essa proposta do *self* como discurso tem sido alvo de muitas críticas, por sugerir a ideia de um *self* esvaziado, sem conteúdo, sem espaço para a experiência individual (GUANAES; JAPUR, 2003).

Macedo e Silveira (2012) salientam que, atualmente, convivemos com diversas definições de *self*, que foram emergindo em momentos históricos diferentes e que coexistem. Destacam a necessidade de analisarmos as diferentes teorias que abordam o *self* de modo a identificar como resolvem questões relacionadas à psicologia do desenvolvimento: à continuidade ou à mudança; à unicidade/especificidade ou à generalidade/ universalidade, e sobre a direção para a construção do *self*, da pessoa para o mundo ou do mundo para a pessoa (maturacionismo *versus* aprendizagem, nativismo *versus* empirismo, e hereditariedade *versus* ambientalismo).

---

<sup>42</sup> Para o construcionismo social, segundo Rases e Japur (2001), o conhecimento não deve ser visto como oriundo da mente individual, mas é produzido nas relações entre as pessoas, portanto privilegia o estudo da linguagem enquanto constituinte de práticas sociais. A linguagem é concebida como atividade compartilhada, e a sua análise deve centrar-se no relacionamento entre as pessoas e não no indivíduo, como aquele que produz a linguagem e a compreende.

Já Leary e Tangney (2005, p. 9) alertam para a necessidade dos pesquisadores e autores nessa área cuidarem na utilização do termo “*self*”, pois ele vem inspirando grande confusão semântica. Ressaltam que três usos da palavra “*self*” têm seus méritos, sendo que estes estão relacionados: 1) à experiência das pessoas de si mesmas; 2) às percepções, aos pensamentos e aos sentimentos sobre si mesmo; e 3) aos seus deliberados esforços para regular seu próprio comportamento. Estes três usos do termo “*self*”, de acordo com os autores, apontam para sua qualidade essencial: a capacidade humana para o pensar reflexivo, para a consciência reflexiva – uma capacidade mental que permite apanhar-se a si mesmo como objeto de sua própria atenção e pensar conscientemente sobre si mesmo.

Então, tomando o *self* como um aparato psicológico que permite a autorreflexão, chegaríamos a três processos psicológicos básicos envolvidos no fenômeno *self*: atenção, cognição e regulação, ainda conforme Leary e Tangney (2005). Estes três processos estão intrinsecamente relacionados, sendo raro um ocorrer sem a presença de um ou de dois dos outros. Os processos de atenção referem-se à ideia de que o *self* possibilita à pessoa dirigir sua atenção consciente para si mesma, espontânea ou propositadamente. A cognição indica a possibilidade de a pessoa pensar conscientemente sobre si mesma (seu estado ou sua situação, ou atributos e papéis, etc.). A habilidade de prestar a atenção e pensar a respeito de si mesmo, tanto no presente como no futuro, possibilita ao ser humano que regule a si mesmo – os processos executivos. “A posse de um *self* pelo menos permite a possibilidade de alguém ocasionalmente escapar à influência de seu meio ambiente, sua história e seu estado interior para agir de forma autônoma, autodirigida.”<sup>43</sup> (LEARY; TANGNEY, 2005, p. 8, tradução nossa).

Por outro lado, o *self*, para os autores supracitados, não é essencial, não é requerido para experienciar motivos e emoções, como é solicitado para os processos de autoatenção, autorreflexão e autorregulação. Afirmam que a posse de um *self* parece subsidiar muitos fenômenos motivacionais e emocionais que passam a impressão de serem únicos em seres humanos. Ter um *self*, por exemplo, modifica a natureza de experiências emocionais permitindo às pessoas criar emoções em si mesmas; sendo capazes de pensar sobre si mesmas, as pessoas podem criar eventos subjetivos que eliciam reações emocionais. Contudo, Leary e Tangney

---

<sup>43</sup> *The possession of a self at least allows the possibility that one can occasionally escape the influence of one's environment, history, and internal state to act in autonomous, self-directed ways.*

(2005) são categóricos ao afirmar que as emoções não fazem parte do *self per si*. Para eles, as emoções são consequências de certos pensamentos do *self* e outras apreciações. No entanto, complementam que existe uma categoria especial de emoções que parecem requerer um *self*, as emoções autoconscientes – como vergonha, humilhação, culpa e orgulho –, que ocorrem quando alguém julga a si mesmo de acordo com os seus próprios padrões ou imaginando como está sendo considerada por outra pessoa. Nem animais ou crianças com idade abaixo de dezoito a vinte e quatro meses parecem experimentar tais emoções.

A posse de um *self* também abre a possibilidade da presença de ações motivadas que não seriam possíveis sem a presença de um *self* (a manutenção da autoestima ou defesa do ego, a autoapreciação, a autoafirmação, etc.). O que, ainda de acordo com os autores acima referidos, não está claro é se é melhor atribuir esses motivos ao *self per si* ou se é mais adequado vê-los como formas de mediações do *self* no sentido de satisfazer outros motivos ou necessidades mais básicas. Por fim, para eles, é mais parcimonioso concluir que o sistema emocional e o motivacional estão intimamente ligados ao *self*, mas não são inerentes a ele.

A seguir, realizaremos uma sistematização em relação ao estudo de *self* com a finalidade de compreendemos o que é autorregulação ou regulação do/pelo *self*.

### 1.3 SISTEMATIZAÇÃO DO ESTUDO ACERCA DO *SELF* PARA A COMPREENSÃO DA AUTORREGULAÇÃO

O *self* é um tema que vem sendo abordado desde a antiguidade. Seu enfrentamento é feito com base em várias teorias epistemologicamente diferentes e divergentes que, como bem salientam Macedo e Silveira (2012), coexistem contemporaneamente.

Na Antiguidade o *self* foi formulado no interior de correntes de pensamento filosófico-religiosas, especialmente no que se refere às doutrinas orientais. E, no contexto destas, foi concebido como uma categoria “ontológico-cósmica”, pois faz referência a algo que é ao mesmo tempo individual e cósmico, ultrapassando o sentimento de “materialidade” que possuímos em relação a nós mesmos como seres

com fronteiras bem definidas, seres “in-dividuais”. O que é bem difícil de conceber dentro das tradições ocidentais de pensamento.

Salientamos aqui que, na perspectiva geral do pensamento filosófico oriental, o *self* que conhecemos, a “psique”, é na realidade um *self* menor. As tradições filosóficas orientais preconizam a existência de um *self* maior, mais ampliado, que transcende o individual, “esse fragmento de *self*”. Assim, a compreensão dos processos de evolução do *self* são completamente diferentes se considerarmos tal distinção: na dimensão do *micro self*, os processos de atualização, autoaperfeiçoamento e, conseqüentemente, de autorregulação tenderiam a buscar níveis de evolução mais significativos mediante o fortalecimento e enaltecimento desse *micro self*, investindo-se no incremento do autoconceito, da autoestima, da autoeficácia, etc. Enquanto que, na perspectiva do *macro self*, tenderíamos a buscar a ampliação do *self* menor mediante vivências de conexão com o *self* maior, amplo, completo, total, cósmico. Essas imagens de *self*, embora nos pareçam demasiadamente místicas e correlacionadas a uma lógica epistemológica muito diferente das nossas, ocidentais, deixam entrever brechas nas nossas concepções sobre o *self* e seus componentes que, talvez, pudessem ser fecundas no sentido de ampliarmos as nossas ideias acerca do *self*.

Na psicologia, o *self* apenas ganhou centralidade após a fundação desta ciência, no final do século XIX, quando foi admitido como um construto psicológico fundamental, proposto por James (1952). O *self* aparece, então, como a experiência que temos de nós mesmos, a consciência da nossa existência em face da existência do outro e do mundo, é o conhecimento de que somos dotados de uma mente consciente. É importante assinalar que, nas primeiras formulações feitas sobre o *self* por James, já são enunciadas distinções sobre possíveis “camadas” do *self* (o *self* material, o *self* social e o *self* espiritual) e sobre o *self* como sujeito e o *self* como objeto (*eu-mim*), passíveis de fundamentar uma compreensão bi ou tripartida de *self* – embora James tenha sido um dos primeiros a inaugurar uma visão de *self* que não enfatiza a separação entre mundo interno e externo, segundo afirmam Macedo e Silveira (2012).

Durante a era de domínio do behaviorismo, entre as décadas de 1930 e 1960, o *self* foi banido dos estudos psicológicos em função de ter sido considerado um conceito “mentalista”, como um “motivado” centro de controle interno, que deveria ser evitado a todo custo na perspectiva do operacionismo. Foi a partir da

*revolução cognitiva*, por volta de 1970, que o *self* voltou a ser valorizado, pois, entre outros motivos, passou a ser objeto de pesquisas empíricas, ganhando bastante notoriedade entre os “cientistas do comportamento”. Apesar desses benefícios, na psicologia cognitiva, o *self* foi circunscrito à dimensão cognitiva e comportamental, sendo caracterizado como sendo fundamentalmente consciente, reflexivo e passível de controle, uma “estrutura fria”, enfatizando-se suas “habilidades” reguladoras de agente executivo.

A partir dessa última compreensão nos deparamos com a seguinte “constatação”: o *self* tem sido interpretado como uma parte da pessoa que foi se distinguindo, organizando-se separadamente, e que desempenha determinadas funções, podendo exercer um papel central ou mais periférico dependendo da concepção que se adote acerca da sua estrutura e/ou funcionalidade. O interessante a se notar é que a autorregulação, para aqueles que focalizam as propriedades executivas (de “fazedor”) do *self*, emerge como um atributo que “personifica”, que caracteriza o que é *self* – ou seja, o *self* pode ser compreendido como um agente executivo, desempenhando funções executivas, de agência pessoal (*agency*). Nesta perspectiva, o *self* define-se por sua funcionalidade, pela regulação de/por si próprio. Portanto, em decorrência dessas ideias nem precisaríamos mais nos questionar sobre o que é autorregulação e/ou autocontrole, porque seriam concebidos como próprios do *self*, sendo suficiente para compreendê-los estudar tais funções do *self*, dentro dessa concepção. Tal proposição mostra-se questionável, pois acreditamos que a autorregulação é uma das “funções” que caracteriza o *self*, mas não pode dar conta de caracterizar “integralmente” o *self*, e este, também é, em nossa opinião, mais complexo e abrangente.

Destacamos que Leary e Tangney (2005) são contundentes ao afirmar que o que configura o *self* são os processos tidos como (meta)cognitivos, ou seja, a (auto)atenção, a (auto)cognição e a (autor)regulação, circunscrevendo (conforme já salientado acima) o *self* única e exclusivamente à dimensão (meta)cognitiva. E, para reforçar que assim o fazem, constatamos nesses autores uma postura radical no sentido de não admitirem qualquer “intromissão” de aspectos motivacionais e emocionais *no* campo do *self*, pois afirmam que o sistema emocional e o motivacional estão ligados ao *self*, mas não são inerentes a ele, não fazem parte dele.



Consideramos que essas visões podem estar equivocadas. Apesar de o *self* “mostrar”, apresentar “evidências” que o identifiquem com o âmbito cognitivo-comportamental, acreditamos que ele (e os fenômenos a ele relacionados, como autorregulação e autoavaliação) abrange um conjunto de processos bastante complexos, dinâmicos, amplos e que envolve não só ou eminentemente aspectos (meta)cognitivos e comportamentais, mas também aspectos emocionais, motivacionais e relacionais. Além de conceberem o *self* a partir de uma perspectiva dualista, da separação do “mundo externo” e “mundo interno”, também fragmentam o ilusório “mundo interno”, separando o emocional do racional, o (meta)cognitivo do afetivo, o intencional do automático, o consciente do inconsciente. Não negamos a relevância dos componentes cognitivos, metacognitivos e comportamentais na constituição e funcionalidade do *self*, mas questionamos a tendência teórica e metodológica de o reduzir a esses componentes, fundamentada na fragmentação dos processos psicológicos (fatores internos *versus* fatores externos, cognitivo *versus* afetivo, consciente *versus* inconsciente, etc.)

Portanto, é fundamental revisarmos os estudos acerca do *self* no sentido de localizar concepções mais abrangentes sobre tal categoria; pois, caso contrário, permaneceremos presos a teorias (e epistemologias) cujos pressupostos não nos permitirão conceber a autorregulação como um fenômeno mais amplo, que envolve diversos (e por vezes aparentemente divergentes) elementos (raciocínios, emoções, sentimentos, motivações, etc.).

Durante o processo de revisão da literatura acerca do tema *self*, encontramos uma abordagem que procura integrar os vários aspectos que, aos nossos olhos, constituem o *self* (os aspectos cognitivos, comportamentais, emocionais, motivacionais e relacionais): a concepção de Mischel e Morf (2005), que vê o *self* como um sistema dinâmico de processamento psicossocial. Esta visão assenta-se em uma perspectiva cognitiva, e usa como modelo para compreender o *self* (e a autorregulação) a ideia de sistemas abertos e multiconectados, cuja metáfora é a *rede*, principalmente a *rede neuronal*. Assim, a seguir apresentaremos, de forma resumida, os principais elementos que definem o que é *self* para essa teoria, e perceberemos que o conceito de autorregulação ou regulação do/pelo *self* pode ser um pouco mais dinâmico de acordo com suas premissas teóricas.

#### 1.4 O *SELF* COMO UM SISTEMA ABERTO E MULTICONECTADO

Mischel e Morf (2005, p. 23) defendem que tem se tornado claro que o *self* possui propriedades estáveis e instáveis, consistentes e inconsistentes, racionais e irracionais, planejadas e automáticas, agentes e rotineiras; não é somente uma estrutura de conhecimento e “conhecida”, mas também um “fazedor” e um “sentidor”, tanto dirigido pelo afeto como guiado pela cognição; e pressupõe também níveis fora da consciência. Afirmam que um consenso vem emergindo em relação a duas características básicas do *self*, que podem abranger todas essas complexidades e aparentes inconsistências: 1) o *self* é um sistema organizado, dinâmico, cognitivo, afetivo e de ação; 2) o *self* é um sistema de autoconstrução interpessoal.

A primeira visão reconhece o *self* como um sistema cujo diversos aspectos e funções não são componentes isolados ou partes não conectadas de um processo e de estruturas de conhecimento, mas sim faces que interagem em um sistema ordenado que opera em múltiplos níveis – como uma organização coerente de representações mentais-emocionais (cognitivas-afetivas). Isso coloca o *self* como um sistema motivado, dinâmico e ativo.

A outra visão destaca que, ultimamente, tem se tornado praticamente impossível pensar o *self* descolado do seu contexto social. Então, segundo Mischel e Morf (2005, p. 23), para capturar quem alguém é, precisamos compreender os objetivos da identidade pessoal por meio de suas expressões na interação social – e é dentro dessas interações que a teoria do *self* individual é construída, validada e revelada.

Em uma visão consensual, o *self* não é simplesmente reativo e passivo ao mundo social; é motivado, em um sistema autorregulador, dirigido a objetivos, proativo e agente. De fato, talvez o mais distinto aspecto do sistema *self*, de acordo com os autores supracitados, seja que ele lida com o modo como as pessoas constroem significados autorrelevantes por meio de reflexão sobre si mesmas, sobre seus passados e seus possíveis futuros. E, embora esse sistema de significados do *self* requeira a consciência e a autorreflexão consciente, elas nem sempre são necessárias, pois o *self* pode operar de forma automática e não verbal.

Conforme Mischel e Morf (2005, p. 24), podemos usar dois modelos conhecidos como metáfora para conceber o sistema *self*: os modelos de Conexão

Neuronal e os Modelos de Processamento Paralelo Distribuído<sup>44</sup>, porque eles parecem considerar a presença de múltiplos processos simultâneos sem invocar a ideia da existência de um único controle central. Nesses modelos de conexão, um conceito ou um objeto é retratado por uma *representação distribuída*, na qual cada representação é um participante diferente da ativação por meio de um grande número de unidades simples de processamento. Assim, a partir desses modelos, o *self* e seus processos podem ser conceituados em termos de *rede*.

A seguir descreveremos de maneira um pouco mais detalhada como Mischel e Morf (2005) concebem essas duas dimensões do sistema *self*.

#### 1.4.1 O *self* como um sistema organizado, cognitivo, afetivo e de ação

Se tomarmos do modelo conexionista a *rede* como metáfora para compreender o sistema *self*, começaremos com a assunção de que esse tipo de sistema de processamento das representações mentais consiste de cognições e afetos (estados emocionais) que interagem e se interconectam, dentro de uma rede estável, que guia e reforça suas ativações.

As unidades cognitivas-afetivas operam nos níveis automático e volitivo, e são básicas para a autorregulação e para a efetiva “perseguição” de metas centrais para o *self*.

Essas unidades do *self* são organizadas em distintas redes para cada pessoa. A existência de tal organização e coerência dentro do sistema com certeza não implica que seja livre de conflito. Ao contrário, metas conflitivas e tendências de comportamento em diferentes contextos e domínios podem ser entendidas em termos de concorrentes motivos em paralelo e em diferentes níveis do sistema, exercendo suas recíprocas influências em conjunto (MISCHEL; MORF, 2005, p. 27).

A unidade cognitiva e afetiva do sistema *self* implica na existência, portanto de dois subsistemas, sendo que um deles tende a ser mais baseado em afeto ou “quente”, e então mais automático, impulsivo e rápido em responder. E o outro sistema é mais baseado na lógica e na razão, e é “frio”, portanto envolve lentos,

---

<sup>44</sup> Aplicados à compreensão do processamento de conhecimento e do funcionamento da memória, em teorias formuladas dentro do campo das neurociências e da neuropsicologia (MISCHEL; MORF, 2005).

mais mediados e esforçados processamentos cognitivos. Os dois sistemas operam em contínua interação. O comportamento é o produto da operação conjunta dos dois sistemas. Seu relativo domínio/balanço é determinado pelas diferenças individuais em se tratando da autorregulação e das variadas situações que podem priorizar uma análise racional formal ou induzir excitação emocional.

Na sequência abordaremos o processo de autoconstrução interpessoal, mediante o qual, segundo Mischel e Morf (2005), metas e estruturas de significados dentro do sistema *self* são adquiridas e mantidas.

#### 1.4.2 O processo interpessoal de autoconstrução ou construção do *self*

O sistema *self* descrito acima não emerge espontaneamente, mas através de um processo de autoconstrução, no qual existe uma interação recíproca contínua entre as dinâmicas do sistema e as demandas e exigências de situações e contextos particulares.

Mischel e Morf (2005) compartilham com outros teóricos contemporâneos do *self* a visão de que este é fundamentalmente interpessoal; e mais ainda: o processo de autoconstrução é intrinsecamente norteado e depende dos processos interpessoais que se revelam no mundo social.

A construção do *self* não começa em branco. A história biológica e genética, bem como a história do aprendizado social, os processos de desenvolvimento, e as influências culturais e sociais, interagem dinâmica e continuamente no desenvolvimento do sistema *self*. A autoconstrução é originada das interações entre as predisposições (bioquímicas, genéticas, somáticas) e o sistema *self*, desenvolvido em suas transações dinâmicas com o mundo interpessoal social, no qual ele é contextualizado. “A autoconstrução é um processo de desenvolvimento no qual o sistema *self* que emerge é em parte um produto e em parte seu arquiteto.”<sup>45</sup> (MISCHEL; MORF, 2005, p. 29, tradução nossa).

No processo de construção do sistema *self*, dependo da forma como a pessoa interage com o mundo social, estímulos sociais adquirem significados

---

<sup>45</sup> *In this sense, self-construction is a developmental process in which the self-system that emerges is in part its product and in part its architect.*

cognitivos (avaliações e reflexões deliberadas) e afetivos (automáticas e não reflexivas reações) pessoais.

Assim como adquire estratégias para lidar com diferentes tipos de situações interpessoais durante o curso da vida, uma pessoa desenvolve uma teoria preferida acerca de seu *self*. No começo, segundo Mischel e Morf (2005), esta teoria é rudimentar, mas depois se torna elaborada e crescentemente complexa na medida em que a pessoa procura testá-la e validá-la no mundo social. As pessoas não são altamente conscientes a respeito de suas teorias, estas podem ficar imensamente implícitas, embora também se expressem explicitamente de diversas formas.

As teorias do *self* são baseadas e modificadas pelas experiências no mundo interpessoal, bem como, mais tarde são influenciadas, e em parte criadas, por aquelas teorias. Com o tempo, durante o curso da vida essas interações, progressivamente geram trajetórias únicas, experiências definidas e relacionamentos do *self*.

Podemos pensar que o sistema *self* pode se expressar em termos de um “perfil”, que constitui características individuais do tipo SE-ENTÃO (*IF-THEN*), as “assinaturas da personalidade”, de acordo com Mischel e Shoda (1995). Quando essas relações SE-ENTÃO (ele faz e sente A quando X, mas B quando Y) são autorrelevantes, como por exemplo, em contextos interpessoais, nos quais aspectos das relações do *self* com outros significantes tornam-se ativados em padrões previsíveis e estáveis, eles podem ser pensados como *assinaturas do sistema self – signatures of the self and of the self-system* (MISCHEL; MORF, 2005, p. 31). Na medida em que indivíduos compartilhem objetivos similares, competências interpessoais e dinâmicas de processamento da autoconstrução, eles podem ser estudados juntos, como se configurassem particulares tipos de autoconstrução.

Mischel e Morf (2005), portanto, defendem uma concepção de *self*, de “sistema *self*”, como um sistema organizado e dinâmico, cognitivo, afetivo e de ação, e como um sistema de autoconstrução interpessoal. O *self*, assim concebido, compreende estruturas de conhecimento (*self* como “conhecido” e como “conhecedor”), bem como propriedades que o dimensionam como “fazedor”/“sentidor”. Engloba processos voluntários e involuntários, conscientes e inconscientes, intencionais e automáticos. Relaciona-se com o planejamento e a ação; mas, ao mesmo tempo, envolve os processos intuitivos e “irracionais”. Ele é determinado por aspetos biológicos, genéticos e hereditários, mas absolutamente

permeável ao aprendizado social, à história de desenvolvimento de cada indivíduo em uma dada sociedade e cultura. Trata-se de uma visão bem ampla, dinâmica e que procura integrar os aspectos cognitivos, voluntários, “frios” e os aspectos afetivos, automáticos, “quentes”, em um único sistema. Mas, ao nosso ver, Mischel<sup>46</sup> e Morf (2005), embora não privilegiem esse ou aquele aspecto e não expulsem os aspectos emocionais e motivacionais do território do *self*, a exemplo de Leary e Tangney (2005), acabam ainda trabalhando implicitamente com dicotomias, pois associam, por exemplo, “qualidades” a esse ou aquele elemento – unidades do sistema cognitivo seriam “frias” e unidades do sistema afetivo corresponderiam ao atributo “quentes”, por exemplo –, e partindo dessa constatação poderíamos objetar: por que ao cognitivo associa-se sempre o “frio” e nunca o “quente”, e o afetivo sempre ao “quente” e nunca ao “frio”? Tais associações também infelizmente enunciam, nas entrelinhas, premissas “separatistas”, “dualistas”, como destacaremos mais à frente. Além disso, ainda não se explicam os detalhes funcionais dos processos cognitivos e afetivos que compõem o *self*, os quais deveriam subjazer à classificação “frio” ou “quente”, e coerentemente explicar como conjuntamente operam.

Assim, após termos descortinado como tem sido conceituado o *self* e constatado a existência de muitos debates e embates em relação a esta temática, na sequência nos dedicaremos a compreender como a autorregulação (ou regulação do/pelo *self*), alvo central de nossos estudos, vem sendo concebida pelos autores que dela se ocupam, especificamente a partir da psicologia.

---

<sup>46</sup> Walter Mischel (1930-) é um estudioso do tema da autorregulação e o seu trabalho, associado ao de outros pesquisadores, será mais à frente destacado e discutido.

## 2 DAS CONCEPÇÕES DE *SELF* AOS CONCEITOS DE AUTORREGULAÇÃO E AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A grande questão consiste em saber se queremos ser arrastados pelo ritmo dos acontecimentos do dia-a-dia, como a força da correnteza de um rio, ou se sabemos onde chegar e concentramos nossa força em uma direção definida.

(Jackson de Toni, 2004)

Por décadas, como salientam Baumeister e Vohs (2004), cientistas da área de ciências humanas têm se dedicado ao estudo do *self* e da *identidade*. Nas últimas décadas, o foco das pesquisas tem se modificado e questões como autoconceito, autoestima, autoconfiança, papéis sociais, crise de identidade, identidade grupal ou étnica e outros itens vêm recebendo significativa atenção em diferentes momentos.

A autorregulação, como já pudemos constatar no capítulo anterior, emerge como um tema central tendo em vista a existência de trabalhos que convergem para a busca de entendimento do que vem a ser o *self*, sua estrutura, seu desenvolvimento, sua dinâmica e funcionamento, pois “quase tudo que o *self* é ou faz está ligado de alguma maneira à autorregulação<sup>47</sup>” (BAUMEISTER; VOHS, 2004, p. xi, tradução nossa). A autorregulação tem sido, portanto, enfatizada devido à mudança de interesse entre os pesquisadores a respeito do que o “*self* é” para o que o “*self* faz”. Esta temática começou a liderar as pesquisas por volta da década de 80 e despontou na área nos anos 90 do séc. XX.

O estudo da autorregulação justifica-se, de acordo com Vohs e Baumeister (2004, p. 3), em face de possuir dois lados: um lado aplicado (prático) e um teórico. O reconhecimento do significado prático da autorregulação traz a perspectiva do seu profundo impacto para os esforços diários das pessoas. Para os referidos autores a maior parte dos problemas que afetam os cidadãos modernos envolve algum tipo de falha da autorregulação, principalmente no contexto das influências sociais: alcoolismo, tabagismo, abuso de drogas; obesidade e distúrbios de alimentação; falhas em controlar o uso do dinheiro (gastos excessivos, dívidas) e fracasso em economizar dinheiro para situações emergenciais. Problemas emocionais

---

<sup>47</sup> *Almost everything the self is or does is tied in some way to self-regulation.*

geralmente envolvem a falha em evitar ou recuperar-se de sentimentos indesejáveis. Problemas de saúde relacionam-se com a falta de ingestão de alimentos saudáveis, quando disponíveis. Baixas conquistas no trabalho e na escola podem refletir a pequena ou insatisfatória regulação em fazer a si mesmo estudar. Doenças sexualmente transmissíveis e gravidez indesejável podem ser reduzidas com a adoção de medidas de prevenção.

A segunda rota de pesquisa em autorregulação enfatiza a teoria em vez das aplicações práticas. A autorregulação seria a chave para compreender muitos e diferentes aspectos do funcionamento psicológico. Psicólogos têm estudado o *self* e a identidade por décadas, mas especialmente nas duas últimas têm observado que, no que se refere ao *self*, não se pode chegar a qualquer lugar sem uma compreensão sobre como o *self* mantém controle sobre si mesmo e faz ajustes para melhor conduzir a harmonia com seu meio social e físico.

Vohs e Baumeister (2004, p. 3) acreditam que a evolução dos estudos sobre autorregulação irá provar que ela é um dos aspectos que definem a evolução humana, contribuindo para o aparecimento de algumas habilidades centrais que fizeram os seres humanos distintamente humanos. Os autores, ainda, reiteram o argumento de que a seleção natural modelou a natureza humana especificamente pela participação do homem na cultura, caracterizando, assim, a autorregulação como sendo um dos mais importantes fatores que torna possível aos seres humanos viver como vivem. Segundo eles, todas as culturas requerem autorregulação (e punem suas falhas), além do que elas podem diferir sobre quais impulsos devem ser regulados (“controlados”, “inibidos”) e quando (e quais) lapsos podem ser permitidos. Nessa “defesa” da autorregulação como um elemento de distinção dos seres humanos em relação às outras espécies e como atributo definidor da vida humana, os autores deixam entrever a compreensão da autorregulação como sendo autocontrole, no qual o indivíduo procura “dominar” a si mesmo ou se “conter” diante de determinados estímulos sociais (ou mesmo internos). Então, apesar de encontrarmos um amplo e emaranhado campo de abordagens e pesquisas sobre esta temática, tem sido bastante comum abordá-la a partir da distinção entre autorregulação e autocontrole. Alguns pesquisadores, afirmam Vohs e Baumeister (2004, p. 1), usam o termo autorregulação para se referirem ao comportamento orientado/dirigido para objetivos ou a *ciclos de realimentação (feedbacks loops)*,



enquanto o autocontrole pode ser associado especificamente ao controle consciente de impulsos.

De qualquer modo, conforme os autores, a “regulação” carrega o significado de “controle” no sentido de “regularidade”. Assim, autorregulação refere-se ao exercício de controlar/regular a si próprio de maneira a conduzir o *self* dentro de uma linha padrão desejável, portanto *regular*; como, por exemplo, os processos de homeostase corporal, na medida em que o corpo humano desempenha várias funções para manter a temperatura constante (se o corpo alcança alta ou baixa temperatura, seus processos internos buscam retornar para sua temperatura regular, mediana).

Genericamente, Baumeister e Vohs (2004, p. xi) definem a autorregulação como a habilidade para mudar a nós mesmos e exercer controle dos nossos próprios processos internos. Tem sido estudada de diferentes maneiras e em diferentes contextos, com o uso de diferentes aproximações e métodos; embora, como destacado por esses autores, tal diversidade tenha uma base comum: a compreensão de que este tópico é indispensável para muitos outros trabalhos, pois, conforme justificam os autores:

Para fazer qualquer coisa o eu tem que por sua própria casa interior em ordem e organizar suas ações em direção a objetivos, evitando mergulhar na aflição emocional, obedecendo a leis, internalizando padrões sociais de bom (tanto moral como de competência social) comportamento.<sup>48</sup> (VOHS; BAUMEISTER, 2004, p. xi, tradução nossa).

Enfim, a autorregulação tem sido considerada uma importante chave no cotidiano para obtenção de sucesso na vida, quer no contexto cultural (no desempenho de papéis sociais, na conquista de riqueza, fama ou outras coisas que significam aprovação social), quer no contexto biológico (na adaptação a determinadas circunstâncias e na conquista de harmonia com o meio ambiente). Portanto, a autorregulação corresponde aos muitos e diversos processos pelos quais a psique humana exerce controle das suas funções, estados e processos interiores. Tem sido considerada importante chave a respeito de como o *self* é integrado. Em termos globais, é crucial para a transformação de uma “natureza

---

<sup>48</sup> *To do anything, the self has to keep its own inner house in order, such as by organizing its actions toward goals, avoiding swamps of emotional distress, obeying laws, and internalizing society's standards of good (both moral and competent) behavior.*

animal interna em um ser humano civilizado.”<sup>49</sup> (VOHS; BAUMEISTER, 2004, p. 1, tradução nossa).

O termo “autorregulação”, na psicologia, tem tido também a conotação de regulação *pelo self* (não apenas *do self*). O *self* psicológico pode ser requerido em casos extremos, para resistir a uma tentação ou superar uma elevada ansiedade, segundo Vohs e Baumeister (2004, p. 2). Então, uma definição de autorregulação abarca qualquer esforço *pelo self* humano de alterar seus próprios estados internos ou comportamentos. E, de acordo com os autores, podemos descrever autorregulação como as pessoas regulando seus pensamentos, emoções, impulsos ou apetites, o desempenho de tarefas, além de processos de atenção.

Outra definição, conforme os mesmos autores, é a de que a autorregulação pode se restringir a processos conscientes. No entanto, tem crescido a importância dos processos de autorregulação automáticos ou inconscientes. E,

[...] para propósitos de definição, é importante reconhecer ambos os processos, conscientes e inconscientes, e apreciar suas diferenças, enquanto deve-se reconhecer que alguns especialistas continuarão a usar o termo “autorregulação” para se referir, primariamente ou mesmo exclusivamente, a processos conscientes.<sup>50</sup> (VOHS; BAUMEISTER, 2004, p.2, tradução nossa).

As pesquisas sobre autorregulação têm sido bastante influenciadas pela teoria cibernética, que demonstra como mecanismos inanimados podem regular a si próprios fazendo ajustes de acordo com objetivos pré-programados ou padrões estabelecidos. Esse pensamento foi motivado pelas tentativas de criar sistemas de armas, como mísseis, que poderiam ser precisos se pudessem ajustar seus cursos durante o voo. Um exemplo mais prático é o do termostato, que controla o sistema de calor e frio mantendo a temperatura desejável em um ambiente. Carver (2004), como veremos a seguir, tem enfatizado essas aplicações da teoria cibernética na compreensão da autorregulação, procurando dimensionar como as pessoas monitoram seus estados em relação aos objetivos ou outros padrões. Outros trabalhos (BAUMEISTER *et al.*, 1998; VOHS; SCHMEICHEL, 2003) têm enfatizado

<sup>49</sup> [...] *the inner animal nature into a civilized human being.*

<sup>50</sup> *For purposes of definition, therefore, it is important to recognize both conscious and nonconscious processes, and to appreciate their differences even while recognizing that some experts will continue to use the term “self-regulation” to refer primarily or even exclusively to the conscious processes.*

os processos de mudança, examinando como as pessoas podem produzir alguma melhoria no seu estado corrente. Segundo Vohs e Baumeister (2004), a autorregulação não poderá ser promissora a menos que seja considerada em ambos os processos: monitorando o estado em relação à conquista de objetivos e fazendo mudanças e ajustamentos conforme o desejado.

Para compreender a autorregulação dentro dessas duas perspectivas, apresentaremos a seguir duas visões que são representativas das duas formas de encaminhar os estudos sobre autorregulação, contemporaneamente: os trabalhos de Carver (que ilustra a primeira tendência, situada acima – autorregulação como comportamento orientado a objetivos/metast); e os trabalhos de Walter Mischel, que apresentam uma ideia de autorregulação como um “componente” cognitivo-afetivo do sistema *self* (que já foi abordado neste trabalho).

Os trabalhos dos dois pesquisadores podem ser situados dentro de uma visão cognitiva de autorregulação, sendo que Carver (2004) e Carver e Scheier (2002) fazem uso de um modelo cibernético para propor a compreensão da autorregulação; enquanto Mischel (1974) e este em parceria com outros pesquisadores (MISCHEL; MISCHEL, 1983; MISCHEL; RODRIGUEZ, 1993; MISCHEL; SHODA, 1995; MISCHEL; AYDUK, 2004; MISCHEL; MORF, 2005) tomam como base o modelo conexionista para a autorregulação.

## 2.1 A AUTORREGULAÇÃO CIBERNÉTICA DA AÇÃO E DO AFETO

Carver (2004) propõe os fundamentos da autorregulação baseando-se na compreensão de que o comportamento reflete processos de controle cibernético. O autor defende a ideia de que a autorregulação refere-se a processos que são dirigidos, propositais. Afirma que ajustamentos autocorretivos têm lugar quando são necessários para que se permaneça na trilha de qualquer propósito, e que estes ajustamentos corretivos se originam dentro da pessoa. Esses aspectos convergem para a visão de que o comportamento é um processo contínuo de movimento em direção às representações de *objetivos* e este movimento incorpora características de um controle de *feedback*.

O autor, ao conceituar o constructo “objetivos”, afirma que, apesar de as ênfases serem bem diferenciadas, os especialistas consideram que os “objetivos”

energizam e dirigem as atividades; fornecem sentido para a vida das pessoas; compreender uma pessoa significa entender seus objetivos pessoais. De fato, às vezes, está implícito em tais visões que o *self* consiste, em parte, de objetivos pessoais e da organização dos aspectos psicológicos em torno deles.

Carver (2004) propõe que os objetivos servem como valores de referência em ciclos de realimentação – *feedback loops*. O ciclo de realimentação é um sistema organizado com quatro elementos: função de *input* (entrada de insumos, energia ou informação), valor de referência, um comparador e uma função de *output* (saída de informação e de respostas organizadas e processadas pelo sistema). A seguir, permitir-nos-emos reproduzir a figura proposta por Carver para melhor descrever como o autor concebe o ciclo de realimentação (*feedback loop*), a autorregulação:

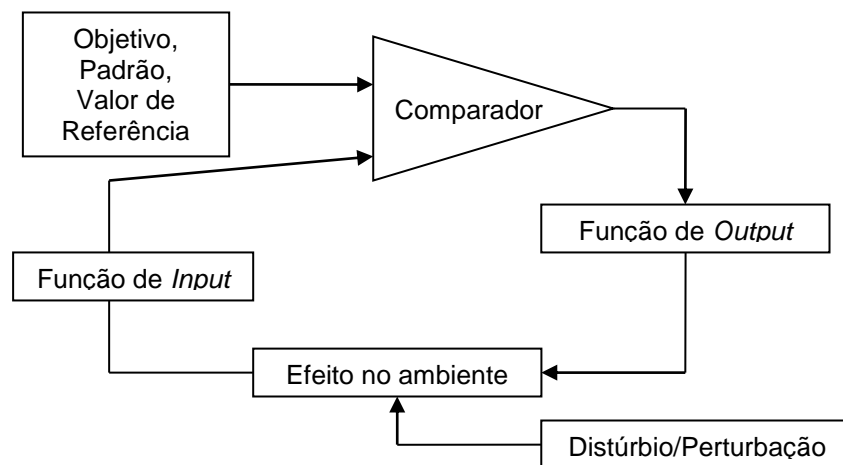


FIGURA 2: Esquema do ciclo de realimentação (*feedback loop*) (CARVER, 2004, p. 14)

Uma *função de input* é equivalente à “percepção”, traz informações de um ou mais dos sentidos para dentro do sistema. Um *valor de referência* é a segunda fonte de informação, derivada de dentro do sistema. No ciclo enunciado aqui, Carver (2004, p. 15) afirma que os valores de referência são equivalentes aos objetivos.

Um *comparador* é um mecanismo que compara o *input* com o valor de referência, e pode ser concebido em termos de gerar um entre dois tipos de resultados: se os valores que estão sendo comparados são discriminadamente diferentes ou não. O grau de discrepância detectado pelo comparador é algumas vezes referido como um “sinal de erro” – grande discrepância implica em grande erro.

A função de *output* é equivalente, para Carver (2004), ao comportamento; embora, por vezes, o comportamento seja interno. Se não existe diferença no processo de comparação, a função de *output* aparece como era antes, dando a impressão de que não existiu um *output*, ou que o comportamento continua igual. Porém, se a comparação concebe uma discrepância, a função de *output* muda.

Existem dois tipos diferentes de ciclos de realimentação, que divergem em seus funcionamentos gerais. O primeiro é chamado de *ciclo de redução da discrepância* (*discrepancy-reducing loop*), também chamado de *ciclo de realimentação negativo*. Neste ciclo a função de *output* atua de forma a reduzir ou eliminar qualquer discrepância observada entre o *input* e o valor de referência. Isto é evidenciado no comportamento humano quando se busca a focalização em um objetivo valorizado ou conformar-se a um padrão.

O segundo tipo de ciclo é *ampliação/alargamento da discrepância* (*discrepancy-enlarging loop*), também chamado de *ciclo de realimentação positivo*. O valor de referência aqui é algo a ser evitado – um “antiobjetivo” (“*anti-goal*”). No ciclo de *ampliação/alargamento da discrepância*, o sistema sente as condições existentes e as compara com o antiobjetivo, no sentido de se afastar dele, produzindo uma ampliação, um alargamento da discrepância. Um exemplo que Carver (2004) apresenta é o caso do adolescente rebelde que odeia a possibilidade de se assemelhar a seus pais. Ele percebe seu comportamento, compara-o com o de seus pais, e tenta tornar seu próprio comportamento diferente do deles de alguma forma.

O autor propõe uma metáfora: um ciclo pode ser “gravitacional” e o outro “antigravidade”. O *ciclo de redução da discrepância* exerce um tipo de atração gravitacional sobre o *input* que está controlando, trazendo-o para perto dele. Enquanto o ciclo positivo tem um tipo de força antigravitacional, afastando os valores percebidos para longe dele. O autor alerta que é apenas uma metáfora, pois, para ele, há muito mais do que um campo de força gravitacional (CARVER; SCHEIER, 2002).

Os “processos de realimentação fazem muito mais do que criar ou manter estados fixos.”<sup>51</sup> (CARVER, 2004, p. 15, tradução nossa). Alguns valores de referência (objetivos) são de fato estáticos, enquanto outros são dinâmicos e

---

<sup>51</sup> *Feedback processes do more than create and maintain steady states.*

envolventes. Nestes casos, o objetivo muda suas características à medida que a pessoa vai percorrendo parte da atividade. Assim, os processos de realimentação ajustam-se perfeitamente bem no sentido de mudar as referências.

Os objetivos variam muito em abstração, não é possível ter apenas um único objetivo. Afirma-se, às vezes, que os objetivos formam uma hierarquia. Objetivos abstratos são contemplados pela atenção a objetivos concretos que ajudam a definir os abstratos.

O comportamento é um “processo de ir daqui para lá” (*the process of getting from here to there*) (CARVER, 2004, p. 16), implicando ações. Mas além das ações, do comportamento em si, existe outra parte importante da experiência que são os sentimentos, sendo que estes são importantes elementos na ação.

Carver (2004) também propõe o controle por meio de realimentação como um princípio organizador para compreender os afetos; neste caso, o sistema produz uma diferente qualidade do que aquela apresentada anteriormente, quando se referia à ação propriamente dita. Ele sugere que sentimentos surgem como consequência de processos de realimentação que operam automática e simultaneamente aos processos que guiam o comportamento, e em paralelo a eles. Seria como se o segundo processo, o ciclo afetivo, checasse se o primeiro processo, o ciclo comportamental, está se saindo bem em reduzir suas discrepâncias; considerando, por exemplo, o ciclo negativo, que é o ciclo de redução da discrepância.

O autor introduz uma importante analogia para explicar os dois ciclos, de afetos e de ações, e suas relações. Associa ação (comportamento) com a mudança de estados; então o comportamento é análogo à *distância*, enquanto que o ciclo de afetos, ao acessar o processamento do ciclo de ações, está relacionado com uma propriedade psicológica análoga à *velocidade*. Um *input* por si só não é capaz de criar afeto, mas em qualquer sistema de realimentação o *input* é comparado com um valor de referência (FRIJDA, 1988). Nesse caso, a referência é um valor aceitável ou desejado de redução da discrepância comportamental (nos outros ciclos de realimentação, a comparação orienta-se pela identificação de desvios do padrão estabelecido).

Um sinal de erro originado da comparação entre o valor de referência e o comportamento, nesse ciclo, manifesta-se fenomenologicamente como afeto, como valência positiva ou negativa. Se o valor do progresso é abaixo do critério, afetos

negativos surgem. Se o valor é suficientemente alto para exceder o critério, afetos positivos emergem. E se o valor não é distinguível do critério, nenhum afeto surge.

Em essência, o argumento é que sentimentos com valência positiva significam que você está fazendo melhor em alguma coisa do que você precisa fazer, e sentimentos com uma valência negativa representam que você está fazendo pior do que você necessita fazer.<sup>52</sup> (CARVER, 2004, p. 17, tradução nossa).

As implicações dessas ideias é que valências afetivas podem potencialmente surgir considerando qualquer domínio estabelecido de ação – em uma dada ação o afeto pode ser positivo, neutro ou negativo, dependendo de como a ação estiver transcorrendo, bem ou pobremente.

Agora considerando os ciclos de ampliação/alargamento da discrepância, Carver (2004) afirma que não há motivo algum para desconsiderar o mesmo princípio formulado anteriormente: assim sendo, se o sistema que aumenta a discrepância está progredindo rapidamente, realizando o que está organizado para ser executado, afetos positivos emergem.

Contudo, o autor alerta: fazer bem em direção a um incentivo não é exatamente o mesmo que fazer bem quando se movimenta para longe de uma ameaça. Os dois tipos de sentimentos positivos não são exatamente os mesmos e nem os dois tipos de sentimentos negativos.

Com base nessas formulações, o referido autor tem argumentado em defesa da presença de duas dimensões bipolares de afetos. Uma dimensão está relacionada com o sistema que administra a aproximação de incentivos, e a outra se refere ao sistema que gerencia o afastamento ou retirada de uma ameaça. Abaixo reproduziremos a figura proposta por Carver para representar os dois ciclos comportamentais e as duas dimensões de afetos.

---

<sup>52</sup> *In essence, the argument is that feelings with a positive valence mean you are doing better at something than you need to, and feelings with a negative valence mean you are doing worse than you need to.*

Processos de Aproximação		Processos de Afastamento/Evituação	
Fazendo bem +	Elevação, entusiasmo	Fazendo bem +	Alívio, tranquilidade
	(neutro)		(neutro)
Fazendo pobremente -	Tristeza, depressão	Fazendo pobremente -	Medo, Ansiedade

FIGURA 3: Os dois sistemas comportamentais e os polos das dimensões afetivas (CARVER; SCHEIER, 1998, adaptado por CARVER, 2004, p. 18)

Assim, o ciclo de afetos tem uma influência direta no que acontece no ciclo de ações. Por exemplo, uma pessoa que é muito reativa emocionalmente está apta a super atuar e oscilar comportamentalmente; já a pessoa que é emocionalmente não reativa é lenta para responder a situações emergenciais. A pessoa cujas reações estão entre os dois extremos responde rapidamente, mas sem oscilação ou super atuação.

Nos mecanismos descritos anteriormente, sentimentos ocorrem continuamente durante toda a tentativa de alcançar o incentivo, não surgindo apenas no exato ponto em que o incentivo é atingido – sentimentos emergem, diminuem e mudam suas valências conforme o progresso varia de um momento a outro, ao longo da trajetória comportamental.

Carver (2004) menciona que os seres humanos perseguem muitos objetivos simultaneamente, mas apenas um pode ter alta prioridade, estar no topo das prioridades em determinado momento; ainda que, de um momento para o outro, possam existir mudanças relativas ao objetivo que está no topo das prioridades. Simon (1967) postulou que qualquer um que tenha muitos objetivos necessita de uma maneira de estabelecer um *ranking* entre eles para poder persegui-los, e precisa de um mecanismo para mudar *rankings* se necessário. E essa questão fica mais complexa se considerarmos que muitos dos objetivos que perseguimos estão fora no nosso campo de consciência.

É possível observarmos conflitos entre motivações, como por exemplo, estar motivado a fazer algo e motivado ao mesmo tempo a reprimir esse impulso. Aqui Carver (2004) explica que alguns pesquisadores acabam concebendo a



autorregulação como sinônimo de autocontrole, referindo-se àquela como superação de um impulso. Esclarece que o autocontrole, que não é a mesma coisa que autorregulação, é difícil em alguns casos, pois o impulso reprimido pode liberar-se, sendo que o esforço em contê-lo e o conflito que se estabelece podem causar uma grande fadiga mental – como é o caso do compulsivo alimentar (não quer comer, mas acaba cedendo ao impulso de comer e daí o faz compulsivamente). O autor julga que a segurança é que fará toda a diferença nesses casos: se a pessoa é mais segura, confiante, manterá a força de reprimir o impulso indesejável; mas se a pessoa não é tão confiante, provavelmente desistirá logo.

Carver (2004), portanto, trabalha dentro de uma perspectiva em que a autorregulação refere-se aos comportamentos/afetos orientados para objetivos/metastas (ou antiobjetivos, no caso de ciclos de ampliação/alargamento da discrepância). Refere-se também a dois ciclos de realimentação, o comportamental/de ação e o afetivo, que funcionam em paralelo, porém integrados. Observa-se que este modelo proposto pelo autor, embora pareça promissor, também opera com base na dicotomia entre aspectos cognitivos, comportamentais e afetivos; apesar de enfatizar que os dois ciclos de realimentação, o comportamental e o afetivo, estejam interligados.

Em nossa opinião, ao empregar o modelo cibernético para explicar a autorregulação humana, o autor amplia o entendimento em alguns sentidos, mas reduz em outros, pois acaba restringindo as possibilidades de compreensão de muitos aspectos que estariam implicados no fenômeno da autorregulação, como por exemplo: de que maneira este modelo poderia ser aplicado à compreensão da autorregulação e de seu desenvolvimento em crianças?

Em seguida, abordaremos outra forma de conceber a autorregulação, ainda dentro da psicologia social cognitiva, em consonância com os trabalhos de um autor que já foi mencionado neste estudo, quando da nossa necessidade de compreender o conceito de *self*, Walter Mischel.

### 2.3 O MODELO CONEXIONISTA DE AUTORREGULAÇÃO – A METÁFORA DA REDE

De acordo com Mischel e Ayduk (2004), a autorregulação necessita ser compreendida como um componente dentro de um grande Sistema de Processamento Cognitivo Afetivo (*Cognitive Affective Processing System* – CAPS) e de seus subsistemas, nos quais os processos autorreguladores funcionam. Para os autores, os processos de autorregulação não operam isoladamente e devem ser concebidos como aspectos intrínsecos de grandes sistemas de processamento mental e emocional que caracterizam os indivíduos.

Os autores tomam os modelos de Conexão Neuronal e de Sistemas de Processamento Paralelo Distribuído para compreender a dinâmica do *self* e da autorregulação, e justificam tal assunção por dois motivos: 1) tais modelos são capazes de ter em conta múltiplos processos correntes sem invocar a ideia da existência de um controle central único (um controlador central – como o antigo problema do *homunculus*, como já mencionamos antes); 2) os modelos conexionistas podem dar conta da ideia de um sistema que é induzido – no sentido de que os padrões de ativação em tal sistema são compelidos e guiados, induzidos, pela *rede* (*network*) existente, uma rede que reflete a unidade biológica, psicossocial e de desenvolvimento individual dentro das experiências de vida.

Ao usar a rede como metáfora, a primeira assunção é que neste tipo de sistema de processamento as representações mentais consistem em cognições e afetos, nomeadas por Mischel e Morf (2003) como *Unidades Cognitivas-Afetivas* (*cognitive-affective units* – CAUs). Estas CAUs são interconectadas dentro de uma rede de trabalho estável.

As CAUs incluem variáveis pessoais, tais como: representações emocionais e mentais, que são construídas (codificadas) pela pessoa ou que são apreciadas por ela a partir da situação; crenças e expectativas (por exemplo, autoeficácia e os resultados das expectativas); valores pessoais e objetivos; afetos (como ansiedade, orgulho, vergonha, entusiasmo, por exemplo); bem como padrões de avaliação do *self*, que são ativados em situações específicas. As CAUs operam em múltiplos níveis dentro do sistema e subsistemas, sendo que estes níveis interagem entre si. São em parte automáticos e, em outra parte, mais deliberados; em parte cognitivos, e em parte afetivos (METCALFE; MISCHEL, 1999).

Diferenças individuais na autorregulação são encontradas tanto em relação às diferenças na *facilidade de acessibilidade* de diferentes CAUs (por exemplo, confiança e expectativas de eficácia, competências autorreguladoras, apreciações das situações como sendo desafiadoras ou ameaçadoras), e diferenças na *organização estável* dos relacionamentos entre as CAUs.

Portanto, as CAUs são organizadas em forma de uma distinta “rede idiográfica<sup>53</sup>”. Cada rede é única, embora os indivíduos possam ser agrupados em tipos e subtipos de rede. Esses tipos podem diferir tanto nas similaridades dos seus níveis crônicos de acessibilidade (exemplificando: algumas pessoas têm expectativas altas de ansiedade em relação à possibilidade de rejeição, enquanto outras têm baixos temores de fracasso, etc.), quanto nas bases de sua organização.

Os autores propõem uma figura para explicitar como concebem o Sistema de Processamento Cognitivo Afetivo, que nos permitiremos reproduzir abaixo:

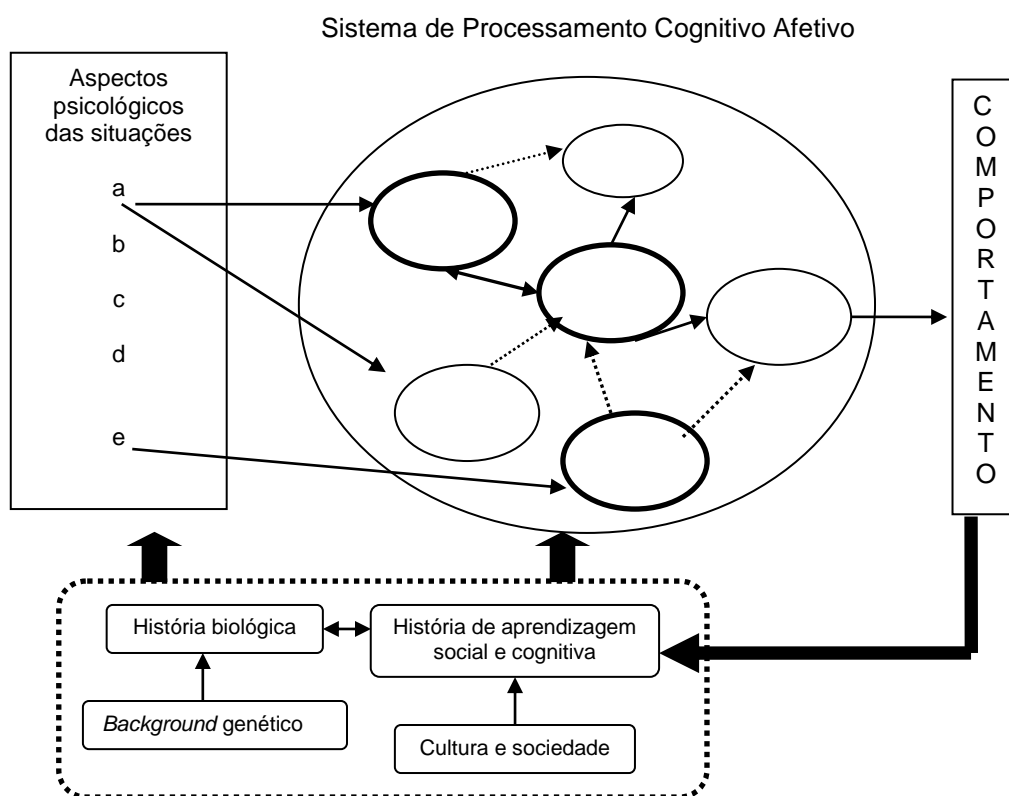


FIGURA 4: Representação das dinâmicas de autorregulação a partir do Sistema de Processamento Cognitivo Afetivo. A autorregulação é representada pelo grande círculo, e os pequenos círculos, dentro do círculo maior, representam as CAUs (unidades cognitivas-afetivas). Os círculos em negrito

<sup>53</sup> Não encontramos termos em tradutores oficiais do inglês para o português que correspondessem ao termo “*idiographic*”, portanto fizemos uma tentativa de tradução do termo para o português que acreditamos ser adequada; como se estivéssemos falando de um “gráfico idiossincrático”.

indicam CAUs (pensamentos ou afetos) mais acessíveis. As interconexões entre as CAUs podem ser excitatórias (setas contínuas) ou inibitórias (setas interrompidas). A intensidade das conexões pode diferir, como é indicado em *links* (setas que apontam nas duas direções) mais negritados (forte associação entre duas CAUs). Os aspectos situacionais são decodificados pelas CAUs, que ativam um subsistema de unidades mediadas que são interconectadas por meio da rede de ativações estáveis (MISCHEL, AYDUK, 2004, p. 105)

Dentro desse modelo, os padrões relativamente estáveis de ativação são os dinâmicos processos de autorregulação. Os aspectos situacionais são decodificados pelas CAUs que, por sua vez, ativam um subsistema de unidades de mediação que estão conectadas com outras unidades por meio da rede de ativação estável. Os aspectos situacionais podem ser eventos e estímulos sociais, que podem tanto ser encontrados como autoiniciados (como por exemplo, pensamentos e afetos ativados pela reflexão, planejamento ou ruminação) ou criados por estados interiores (quando um indivíduo está faminto, exemplificando).

Essas influências diversas podem ativar um processo contextualizado de construção ou reconstrução dentro de uma situação particular, então, especialmente pode eliciar um retorno de respostas pré-existentes ou de elementos já armazenados. Portanto, o sistema é capaz de gerar o que for necessário para as expressões comportamentais, embora as dinâmicas preexistentes da rede guiem e conduzam as reações da pessoa em aspectos particulares das situações. “Assim, a pessoa e a situação interagem reciprocamente em um processo de mútua influência”<sup>54</sup> (MISCHEL; AYDUK, 2004, p. 103, tradução nossa).

As predisposições biológicas induzem o desenvolvimento do sistema em direções particulares; no entanto, suas influências são constantemente moduladas pela realidade presente em uma cultura, em contextos sociais e interpessoais nos quais a pessoa está situada. Já desde criança, o temperamento infantil (predisposição biológica) e a qualidade do cuidado parental interagem de forma significativa no desenvolvimento de mecanismos efetivos de autorregulação.

O organismo não apenas reage às situações encontradas no curso do desenvolvimento da vida, como também trabalha sobre si mesmo através de um ciclo de realimentação, gerando suas próprias situações internas (antecipando e planejando eventos, na fantasia e na autorreflexão, por exemplo), e através de comportamentos que o sistema gera na interação com o mundo social (ver a Figura 4). Esses comportamentos, por sua vez, influenciam as experiências sociais e

---

<sup>54</sup> *Thus the person and the situation interact reciprocally in a mutual influence process.*

cognitivas individuais e desenvolvem a história de aprendizagem, modificando a situação subsequente encontrada ou gerada. Assim, o desenvolvimento do sistema de autorregulação torna-se um processo de adaptação pela vida toda, tanto assimilando novos estímulos dentro da rede CAPS existente como acomodando a rede em si mesmo em resposta aos novos ou diferentes estímulos encontrados.

Mischel e Ayduk (2004) desenvolveram especial interesse em relação à autorregulação a partir de estudos que põem em destaque outros dois construtos: o *controle de grande esforço* (*effortful control*) e a *força de vontade* (*willpower*). Ao centrarem-se especialmente na *força de vontade*, os autores alertam para o grande desafio que é articulá-la à diversidade de temas correlatos, como autorregulação, autocontrole e diversos conceitos relativos às funções executivas e de agência (por exemplo, planejamento, orientação para o futuro, comportamento orientado para metas, controle de grande esforço, comportamento proativo).

Dentre os objetivos destes autores, pode ser mencionado o que parece sintetizar a relevância de seu trabalho: identificar os componentes-chave do sistema autorregulador, iluminando seus dinâmicos processos cognitivos e afetivos, por meio de pesquisas sobre *adiamento de gratificação*; além de examinar as implicações de prever e aperfeiçoar/melhorar as maneiras individuais de *coping*<sup>55</sup>, enfrentando desafios relevantes de vida que requerem autorregulação.

Segundo eles, estudos sobre motivação e escolha em adiar gratificações vêm sugerindo que existe um “cálculo” subjetivo (um mecanismo de expectativa subjetivo) que decide sobre o valor e a viabilidade de se persistir na obtenção de uma recompensa adiada em relação ao valor daquilo que está imediatamente disponível; se o primeiro for suficientemente alto é autorizada sua escolha em esperar ou trabalhar no sentido de obter tal recompensa. Para Mischel e Ayduk (2004), no modelo de sistema de processamento autorregulador as crenças sobre autoeficácia, os resultados positivos, as expectativas de controle, e os valores subjetivos de recompensas são as CAUs que influenciam essas decisões e intenções em comprometer-se a si mesmo com um difícil objetivo autorregulador.

No modelo CAPS (Sistema de Processamento Cognitivo Afetivo) da autorregulação, a efetiva busca por recompensas adiadas e a difícil obtenção de

---

<sup>55</sup> Tal termo nos trabalhos em língua portuguesa não tem sido traduzido, mantendo-se a palavra *coping*, de origem inglesa, para fazer referência ao fenômeno em tela: enfrentamento/confrontação/superação (de desafios, de situações difíceis, etc.).

objetivos em longo prazo depende da disponibilidade e acessibilidade de certos tipos de estratégias cognitivas e de atenção, que são essenciais para superar o controle dos estímulos. Se estiverem indisponíveis e inacessíveis tais estratégias, esforços em sustentar a gratificação adiada e o autocontrole têm pouco tempo de vida e a força da situação imediata provavelmente eliciará a resposta predominante (por exemplo: comer um pedaço de bolo, apesar da “boa intenção” de fazer uma dieta).

Adotando-se a metáfora conexionista de rede neural de processamento paralelo distribuído, os dois sistemas, que interagem muito proximamente – um sistema cognitivo “frio” e um sistema emocional “quente” –, são propostos como componentes do sistema CAPS maior. As interações entre esses dois sistemas são básicas nas dinâmicas da autorregulação, tanto no funcionamento geral como no adiamento de gratificação em particular, bem como na habilidade (ou inabilidade) de sustentar grande esforço na obtenção de objetivos adiados (METCALFE; MISCHEL, 1999; MISCHEL; AYDUK, 2004, p. 108).

O sistema “frio” é emocionalmente neutro, cognitivo, complexo, lento e contemplativo. Atento aos aspectos informacionais, cognitivos e espaciais dos estímulos, consiste em uma rede informacional – composta pelo que os autores chamam *nós frios*, que são elaboradamente interconectados entre si, gerando o comportamento racional, reflexivo e estratégico.

Ao contrário, o sistema “quente” é simples e rápido, importante para a sobrevivência a partir de uma perspectiva evolucionária, por permitir reações de luta rápida tanto quanto forem necessárias. Consiste relativamente de poucas representações – os *nós quentes*, que eliciam virtualmente afastamento reflexo e reações de aproximação quando ativadas por estímulos desencadeados.

Os dois sistemas operam interagindo continuamente; os nós quentes podem ser evocados por ativações correspondentes dos nós frios, e alternadamente, representações quentes podem ser “esfriadas” mediante conexões entre os sistemas para corresponder aos nós frios.

Segundo Mischel e Ayduk (2004), o sistema quente desenvolve-se cedo, ao nascimento, e domina a maior parte da primeira infância, enquanto o sistema frio desenvolve-se com o decorrer da idade. Consequentemente, o desenvolvimento do bebê é primordialmente responsivo a atrações ou afastamentos em relação a estímulos quentes no mundo externo.

Com a maturidade, o sistema frio torna-se elaborado e diversos nós frios desenvolvem-se, tornando-se conectados entre si, o que aumenta imensamente a rede de associações do sistema frio e o número de nós frios correspondentes aos pontos quentes. Mischel e Ayduk (2004) ponderam que evidências empíricas em estudos a respeito de gratificação adiada fornecem suporte para tais afirmativas. O adiamento de gratificações (esperar por alguma gratificação/recompensa prometida ou desejada) parece quase impossível em crianças com menos de quatro anos de idade (MISCHEL, 1974; MISCHEL; MISCHEL, 1983; MISCHEL; AYDUK, 2004). Já crianças que alcançaram a idade de seis anos eram mais susceptíveis ao controle dos estímulos que lhes eram expostos em face dos objetivos almejados. Como o sistema frio desenvolveu-se mais nesta idade, tornou-se incrivelmente possível para tais crianças espontaneamente gerar diversas estratégias para implementar o “resfriamento” cognitivo e da atenção (como, por exemplo, a autodistração, que é a invenção de jogos mentais para tornar o adiamento menos aversivo), tornando-se menos controláveis pelo que era mais saliente no campo imediato de atenção (RODRIGUEZ<sup>56</sup> *et al.*, 1989, *apud* MISCHEL; AYDUK, 2004).

Em síntese, Mischel e Ayduk (2004) e Mischel e Morf (2005), conhecendo as limitações históricas à abordagem do *self* e da autorregulação, esboçam um modelo para o Sistema de Processamento Cognitivo Afetivo visando a uma compreensão do que possa vir a ser o *self* e a autorregulação. Apesar de apresentar uma perspectiva possivelmente mais ampliada, comparada com a de Carver (2004), este modelo também possui algumas limitações, que podem ser reveladas quando os autores explicam que baseiam suas conclusões principalmente no fenômeno do “adiamento de recompensas”. Parece-nos que os complexos processos autorreguladores, mesmo em crianças pequenas, não devam ser reduzidos – apesar da necessidade de circunscrever um objeto de pesquisa – ao que ocorre quando alguém necessita “esperar por um longo período de tempo por um prêmio ou gratificação, mediante o controle de elementos distraidores que afastem psicologicamente o indivíduo das recompensas imediatas”. Outra limitação refere-se provavelmente ao fato de que tais estudos são realizados em contextos experimentais de pesquisa, artificialmente

---

<sup>56</sup> RODRIGUEZ, M. L.; MISCHEL, W.; SHODA, Y.; WRIGHT, J. **Delay of gratification and children's social behavior in natural settings**. Paper presented at the Eastern Psychological Association, Boston, 1989.

elaborados e, por isso, com maior controle das variáveis que frequentemente estão presentes no cotidiano humano (como contexto escolar, por exemplo).

Até este ponto nos dedicamos a conhecer e analisar algumas referências contemporâneas relevantes sobre o que vem sendo chamado de *autorregulação psicológica*. A seguir dedicar-nos-emos ao que se convencionou chamar de *autorregulação da aprendizagem* ou *aprendizagem autorregulada*.

## 2.4 AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM OU APRENDIZAGEM AUTORREGULADA

Contemporaneamente, cada vez mais se vem admitindo a possibilidade de que os sujeitos possam aprender a regular de forma autônoma sua própria aprendizagem, contrariando a posição tradicional em educação e nas escolas, nas quais o aluno era simplesmente conduzido pelo professor “para aprender aquilo que precisava aprender”. Portanto, parte-se do pressuposto, na perspectiva da autorregulação da aprendizagem ou da aprendizagem autorregulada, que a aprendizagem é um processo que o aprendiz pode iniciar, desenvolver e ajudar a controlar.

Para Souza (2006, p. 3), existem dois tipos de regulação da aprendizagem, a *regulação externa*, realizada pelos professores, livros ou computadores, e a *regulação interna* ou *autorregulação*, empreendida pelo próprio aprendiz; sendo os dois tipos de regulação atividades interdependentes.

Schunk e Zimmerman (2008), ao definirem o que é aprendizagem autorregulada, apresentam-na como sinônimo de autorregulação e a conceituam como sendo um processo em que o próprio estudante, ativamente, conduz sistematicamente suas cognições, afetos e ações em direção a objetivos de aprendizagem. Conforme as palavras dos autores:

*Aprendizagem autorregulada* (ou *autorregulação*) refere-se ao processo pelo qual estudantes pessoalmente ativam e sustentam cognições, afetos e comportamentos que são sistematicamente orientados para a conquista de objetivos de aprendizagem.<sup>57</sup> (SCHUNK; ZIMMERMAN, 2008, p. vii, tradução nossa).

---

<sup>57</sup> *Self-regulated learning (or self-regulation) refers to the process by which learners personally active and sustain cognitions, affects, and behaviors that are systematically oriented toward the attainment of learning goals.*



A pesquisa no campo da autorregulação em educação tem focado, segundo Schunk e Zimmerman (2008), as estratégias cognitivas e comportamentais, tais como monitoramento, organização, treinamento/ensaio, administração de tempo e estabelecimento de um ambiente produtivo de trabalho. No entanto, nos últimos anos os pesquisadores têm também se dirigido para os papéis dos processos motivacionais, tais como: objetivos, atribuições, autoeficácia, expectativas de resultado, autoconceito, autoestima, comparações sociais, emoções, valores e autoavaliação.

Assim, a autorregulação é um mecanismo complexo que envolve múltiplos componentes e pode ser definida pelo grau de participação do aluno em sua aprendizagem, no que se refere à dimensão metacognitiva, motivacional, comportamental. O âmbito metacognitivo refere-se à planificação, formulação de objetivos, automonitoramento, organização e autoavaliação durante a aprendizagem, pressupondo uma atitude autoconsciente (conhecimento sobre si mesmo e sobre as tarefas). Já a dimensão motivacional pressupõe a presença de autoeficácia, o estabelecimento de objetivos e de autoincentivos afetivos. Segundo Bandura (1995), estas autoatribuições implicam esforço e persistência durante a aprendizagem, bem como crenças positivas de competência (ZIMMERMAN, 1990). E, no que diz respeito ao âmbito comportamental, as estratégias de aprendizagem costumam envolver organização, seleção e criação de ambientes adequados à aprendizagem, de elaboração e de repetição, comportamentos ativadores do envolvimento cognitivo na aprendizagem.

Apesar de observarmos diferentes orientações teóricas a respeito da autorregulação da aprendizagem, Souza (2006) destaca que parece existir um consenso entre os autores de que o aluno autorregulado é aquele que faz uso de estratégias próprias (*skills*), examinando constantemente sua eficácia, e que se sente motivado para o fazer (*will*). As estratégias referem-se às competências cognitivas e metacognitivas, desenvolvidas pelos sujeitos por meio de treino ou prática, e que lhes possibilitariam desenvolver a capacidade de regular a sua própria aprendizagem.

No entanto, alerta Souza (2006), essas competências não são suficientes para que o indivíduo inicie processos de autorregulação da aprendizagem. Tais competências teriam que se associar a processos da dimensão motivacional/afetiva, o que não é diretamente adquirido mediante aprendizagem. Isso porque, uma vez

que se referem a uma dimensão mais intrínseca ao próprio sujeito, expressam-se através de desejos ou vontades internas produzidas pela própria pessoa, e se concretizam na formulação de objetivos e nas escolhas intencionais.

É exatamente o aspecto motivacional que explica porque determinados estudantes, mesmo possuindo estratégias cognitivas e metacognitivas, não desenvolvem adequadamente processos de autorregulação de suas aprendizagens. Schunk e Zimmerman (2008) destacam que a justificativa para o crescente interesse na aprendizagem autorregulada está relacionada ao fato de as pesquisas evidenciarem que as habilidades/estratégias dos estudantes não são suficientes para explicar suas realizações, sugerindo que fatores como autorregulação e motivação são realmente importantes. A aprendizagem autorregulada tem sido vista como um mecanismo que ajuda a explicar diferenças nos resultados entre estudantes e como meio para melhorar o desempenho.

Portanto, ressalta Souza (2006), é do indivíduo que parte a iniciativa de autorregular a aprendizagem, caso estejam reunidas as condições necessárias para isso: presença de uma relação de reciprocidade entre as estratégias (*skills*) e a motivação (*will*). Enfatiza-se, então, a partir dessa perspectiva, o papel do sujeito como agente na iniciação e no controle dos processos de aprendizagem autorregulada.

As inúmeras abordagens diferentes e divergentes de autorregulação da aprendizagem também parecem convergir em alguns pontos, de acordo com Souza (2006): todas preconizam o uso sistemático de estratégias metacognitivas, motivacionais e/ou comportamentais; a existência, no curso da aprendizagem, de *feedbacks* circulares auto-orientados – que se referem a processos cíclicos que permitem ao próprio aluno monitorar a eficácia de seus métodos e estratégias de aprendizagem; e parece existir unanimidade de que a autorregulação requer esforço, tempo e persistência (caso o esforço não seja considerado válido, o sujeito pode se tornar desmotivado para empreender esforços de autorregulação, não empregando os recursos necessários).

O autor destaca seis abordagens da autorregulação da aprendizagem que, segundo ele, distinguem-se das demais formas de conceber a aprendizagem porque atribuem certa relevância à forma como os alunos selecionam, organizam e criam, buscando meios de aprendizagem mais vantajosos para si e regulando sua própria instrução. Tais abordagens ou perspectivas são: a comportamental; a

fenomenológica; a volitiva; a construtivista; a vygotskyana e a sociocognitiva (social cognitiva ou sócio-cognitiva).

A *perspectiva comportamental* considera que, como todos os comportamentos, a autorregulação é um comportamento operante/instrumental, ou seja, controlado por suas consequências (estímulos relevantes presentes). A autorregulação seria explicada

[...] como consequência da modificação que os sujeitos fazem dos estímulos que antecedem ou se sucedem aos comportamentos que pretendem controlar de forma a adiar a consequência imediata de um comportamento, substituindo-a por outra, mais importante, mas também mais distante no tempo. (COSTA<sup>58</sup>, 2001 *apud* SOUZA, 2006, p. 5).

Os três importantes processos em que se baseiam a autorregulação, na perspectiva comportamental, são: o automonitoramento (observação e registro do comportamento da pessoa); a autoinstrução (controle que inclui a reorganização do meio no sentido de aproximar-se do estímulo fomentador da resposta desejada); e o autorreforço (estímulo que aumenta a probabilidade de repetição de certo comportamento). Aspectos desenvolvimentais não são valorizados explicitamente, focalizando processos de modelagem de comportamento e instrução direta, gerando assim a automatização da autorregulação (MACE; BELFIORE; SHEA, 1989).

Na *perspectiva fenomenológica* defende-se que a autorregulação depende do autoconceito do aluno, assinalando o papel preponderante das autopercepções acerca de seu comportamento. De acordo com McCombs (1989), a autoavaliação seria central na medida em que poderia despertar processos de autorregulação da aprendizagem no/pelo aluno. Existiria uma relação entre as estruturas e os processos de autoestima do indivíduo e a capacidade de autorregulação das pessoas, isto é, a autorregulação estaria ligada ao desenvolvimento natural do *self*. Para desenvolver as capacidades de autorregulação recomenda-se, então, atuar ao nível da autoestima (MCCOMBS, 1989).

Já a *perspectiva volitiva* centra-se na vontade do sujeito, em sua capacidade ou poder de querer (*willpower*). Para promover e intensificar a volição das pessoas e também aumentar a autorregulação da aprendizagem, podem ser usadas seis

---

<sup>58</sup> COSTA, J. J. M. **Auto-regulação da aprendizagem: para uma caracterização multidimensional do desempenho académico**. Dissertação (Doutoramento em Psicologia, Especialização em Psicologia da Motivação e da Personalidade) – Faculdade de Psicologia e de Ciências em Educação, Universidade de Coimbra, não publicada, 2001.

estratégias de controle da cognição: controle da atenção, controle da codificação, controle da informação, estratégia de persistência, controle emocional e controle do meio (CORNO, 1989; ZIMMERMAN, 1989).

Já a *perspectiva construtivista* considera que na base da aprendizagem encontram-se esquemas e que os educandos constroem gradativamente representações da realidade cada vez mais complexas, desenvolvendo um esforço adaptativo do comportamento. Esta perspectiva valoriza o papel de autoconstrução do sujeito na autorregulação da aprendizagem. Os alunos são encarados como capazes de planejar, estabelecer objetivos, empenharem-se com esforço nas tarefas, de uma forma otimista e positiva – sendo necessário, no entanto, acesso a um número variado de estratégias. A autorregulação da aprendizagem, portanto, está centrada no *self* (a teoria sobre autocompetência, a iniciativa – *agency*, no controle e no aprender a se autorregular), no esforço, nas atividades acadêmicas e nas estratégias para lidar com ela (SOUZA, 2006).

Por outro lado, na *perspectiva vygotskyana*, surgem duas ideias importantes: a relevância da linguagem interna como fonte de autocontrole; e a interação social entre adultos e crianças enquanto condição para a mediação e a internalização da linguagem ou de outros processos psicológicos (VYGOTSKY, 1984, 2000). As crianças passam a se autorregular na medida em que internalizam e se apropriam dos meios que os adultos dispõem para se autorregular. O fator chave nesta abordagem, segundo Souza (2006), em relação à autorregulação é a linguagem interna, que possibilita a auto-orientação e o automonitoramento e, conseqüentemente, a autorregulação. Mais à frente teremos a oportunidade de aprofundar os pressupostos vygotskyanos acerca do desenvolvimento da autorregulação em crianças.

Por fim, em uma *perspectiva sociocognitiva* (ou sócio-cognitiva), com base na ênfase da interação entre sujeito (fatores pessoais, como cognições e emoções), circunstâncias e variáveis do meio, bem como ações ou comportamentos, a autorregulação é compreendida como sendo motivada pela *autoeficácia* e pelos produtos da realização. O conceito de autoeficácia, conforme Medeiros *et al.* (2003, p. 94), foi formulado por Bandura (1982), e significa a crença que o indivíduo tem sobre a sua capacidade de desempenho em atividades específicas. A autoeficácia interfere na autorregulação porque está fortemente relacionada com a antecipação, seleção e preparação para a ação. As crenças de autoeficácia definem quais

padrões de autorregulação serão adotados pelo indivíduo, o tipo de escolhas que serão necessárias e o grau de esforço que será empregado visando o atingimento de alguma meta. E, da mesma forma, a autorregulação participa das crenças de autoeficácia, pois apresenta informações sobre o desempenho, o esforço e tempo utilizado na execução da atividade (POLYDORO; AZZI, 2009).

No que concerne às atividades escolares, o senso de autoeficácia afeta o que os alunos fazem no sentido de influenciar as escolhas de atividades, a definição de metas, o esforço que é despendido, a persistência e a perseverança ao experimentarem as adversidades, como também o grau de ansiedade que pode emergir frente às atividades.

Bandura (1986) identificou três subprocessos da autorregulação, que se relacionam entre si: a auto-observação (o aluno faz a observação de seu desempenho), submetendo-o a um processo de julgamento (o aluno emite juízos de valores e qualidades à sua *performance*, comparando-a com os objetivos previamente estabelecidos) – que poderia ser identificado, ao nosso ver, com a autoavaliação; e autorreação (quando o indivíduo reage de determinada forma, levando em conta a sua avaliação, sentindo-se satisfeito ou insatisfeito com a sua *performance*, podendo autoadministrar reforços e punições). De acordo com Polydoro e Azzi (2009), o subprocesso ou subfunção da auto-observação

[...] permite ao indivíduo identificar seu próprio comportamento, o que deve ocorrer na amplitude das várias dimensões do desempenho: qualidade, quantidade, originalidade, sociabilidade, moralidade e desvio. E permite, também, perceber as condições pelas quais ele ocorre e os seus efeitos. Por isso, essa subfunção tem que ser precisa, consistente, temporalmente próxima, reguladora e informativa. Tais informações, ações e escolhas são, na subfunção processo de julgamento, avaliadas considerando o próprio comportamento, as circunstâncias em que ocorre, o valor atribuído à atividade, os padrões pessoais de referência e as normas sociais. Após o monitoramento e reflexão, a subfunção autorreação representa a mudança autodirigida no curso da ação com base em consequências autoadministradas. Esta terceira subfunção retroalimenta o processo, iniciando um novo fluxo de auto-observação, processo de julgamento e autorreação. (POLYDORO; AZZI, 2009, p. 76-77).

As autoras, acima citadas, acentuam o papel que a autorregulação nessa perspectiva assume no exercício da *agência* humana, ou seja, na capacidade das pessoas de se tornarem *agentes* das situações das quais participam: podem intervir propositadamente em seu meio, não apenas reagindo ao ambiente externo, mas sendo capazes de antecipar cognitivamente situações, construindo cenários de

ações e efeitos, de modo a visualizar e escolher um determinado curso de ação, conforme sua preferência, conveniência ou necessidade (POLYDORO; AZZI, 2009).

Portanto, para essa abordagem, a autorregulação não se adquire passivamente pela interação com o meio, como também não é despertada naturalmente ao longo do desenvolvimento. Ela é resultado de uma interação particular entre a aprendizagem de estratégias (*skills*) e o desenvolvimento (SCHUNK, 1989).

Compatível com essa perspectiva, o conceito de autoeficácia tem sido especialmente utilizado em se tratando de considerar crianças que apresentam dificuldade de aprendizagem e de comportamento. A autoeficácia dos alunos, junto com outras crenças e condutas relativas à aprendizagem, tem sido considerada forte preditor de desempenho acadêmico. Assim, segundo Medeiros *et al.* (2003), a autoeficácia influencia a *performance* acadêmica e é influenciada por esta, o que traz consequências para o desenvolvimento infantil como um todo, e essa influência é direta ou indireta, exercendo impacto em processos como: motivação, autorregulação, autopercepção e nas expectativas de resultados, nas escolhas e interesses.

Medeiros *et al.* (2000), com base nos pressupostos dessa abordagem, realizaram um estudo sobre as relações entre o desenvolvimento acadêmico, o senso de autoeficácia e os aspectos comportamentais de crianças que se diferenciavam quanto ao desempenho acadêmico. O grupo de crianças que apresentava queixa de dificuldade de aprendizagem revelou um senso de autoeficácia mais baixo, comparado ao grupo de crianças com bom desempenho escolar, na medida em que se consideravam pouco competentes para a execução com sucesso de atividades escolares específicas.

Também nessa perspectiva, os mesmos autores, Medeiros *et al.* (2003), realizaram um estudo que alcançou resultados muito similares aos mencionados acima. O referido estudo visava avaliar aspectos do desempenho acadêmico, procurando relacionar indicadores da produção e do comportamento orientado para aprendizagem com indicadores de percepção do senso de autoeficácia de 52 crianças, de ambos os sexos, na faixa etária de oito a doze anos, alunos de 1ª a 4ª série (Ensino Fundamental), as quais foram divididas em: 26 crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem, encaminhadas para atendimento psicológico e 26 crianças com bom desempenho acadêmico (avaliado pelo Teste de Desempenho

Escolar - TDE). As pesquisadoras observaram que as crianças com queixas de dificuldade de aprendizagem, ao serem comparadas às crianças com bom desempenho, revelaram diferença estatisticamente significativa quanto: a) à produção (atividades de qualidade média); b) ao comportamento (baixa capacidade de organização, atenção, iniciativa, decisão, comunicação e interação espontânea); e c) à autopercepção: baixo senso de autoeficácia.

Gostaríamos de destacar que dentro dessa última perspectiva, a sociocognitiva, encontram-se os trabalhos de Zimmerman (1990, 1998, 2000) e deste em parceria com outros pesquisadores (ZIMMERMAN; MARTINEZ-PONS, 1990; SCHUNK; ZIMMERMAN, 2008), que vêm se tornando referência no que diz respeito à temática em pauta.

Schunk e Zimmerman (2008, p. 1) conceituam “autorregulação e sinônimos próximos, como autocontrole e autodisciplina” como sendo o controle exercido por alguém em relação à conduta presente, com base em motivos que se referem a um objetivo subsequente ou ideal, que a pessoa tenha formulado para si mesma. O que é central nessa definição, segundo eles, é o papel dos *motivos pessoais* no que diz respeito ao futuro de alguém (incluindo aqui o senso que esta pessoa tem do próprio *self*), embora a natureza exata desses motivos seja diversificada, de acordo com várias teorias.

Os primeiros trabalhos, de acordo com os autores, sobre aprendizagem autorregulada (*Self-Regulated Learning* – SRL) têm focalizado os processos que os estudantes utilizam para ativar e sustentar não apenas sua conduta comportamental, mas também seu funcionamento cognitivo e afetivo. Essas pesquisas têm revelado que,

[...] em comparação com autorreguladores pobres, os bons autorreguladores alcançam melhor objetivos de aprendizagem, implementam mais efetivamente estratégias de aprendizagem, monitoram e acessam melhor seu progresso no objetivo, estabelecem um ambiente mais produtivo para aprender, procuram assistência mais frequentemente quando ela é necessária, empreendem esforços e persistem melhor, ajustam melhor estratégias, e formulam mais efetivamente novos objetivos quando os objetivos momentâneos estão completos.<sup>59</sup> (SCHUNK; ZIMMERMAN, 2008, p. 1, tradução nossa).

---

<sup>59</sup> *In comparison to poor self-regulators, good ones set better learning goals, implement more effective learning strategies, monitor and assess their goal progress better, establish a more productive environment for learning, seek assistance more often when it is needed, expend effort and persist better, adjust strategies better, and set more effective new goals when present ones are completed.*

Tais estudos têm dirigido a atenção de pesquisadores no sentido de intervir para ajudar estudantes pobremente regulados a superar seus processos deficitários. Mas, embora a aprendizagem autorregulada venha produzindo bons resultados nos contextos das salas de aulas, às vezes falham em sustentar seu uso por pessoas em ambientes menos estruturados, de acordo com Schunk e Zimmerman (2008). Assim, pesquisadores têm focalizado as fontes de motivação dos estudantes para se autorregular (orientações para objetivos, atribuições, crenças de autoeficácia, expectativas de resultado, fontes sociais, valores e interesses).

E, de acordo com os autores, os *motivos* podem servir como uma ou mais das seguintes funções: a) um *precursor* da aprendizagem autorregulada, como as diferenças individuais em interesses atinentes a alguma tarefa acadêmica (como de matemática, por exemplo); b) um *mediador* da aprendizagem autorregulada, no caso de um motivo treinado-induzido propiciar esforços para a aprendizagem autorregulada; c) um *concomitante* dos resultados da aprendizagem autorregulada, no caso de a estratégia de aprendizagem produzir mudanças no interesse intrínseco em uma tarefa; e d) um *resultado primário* da aprendizagem autorregulada, como no caso de esta levar a níveis mais baixos de defesa a respeito de alguma coisa, como ter aulas em língua estrangeira, por exemplo.

Zimmerman (2000) postula que o desenvolvimento da autorregulação acontece de forma processual e gradativa, a partir de uma maior dependência de apoio social até a redução sistemática deste apoio, e inclui quatro níveis evolutivos: observação, emulação, autocontrole e autorregulação.

O autor propõe um modelo em relação à autorregulação, no qual esta pode ser considerada um mecanismo constituído de um processo cíclico de três fases: *planejamento, controle volitivo e do desempenho, e autorreflexão* (ZIMMERMAN, 2000). Na fase de planejamento, assumem grande importância, por um lado, a análise da tarefa, ou seja, a definição de objetivos e a seleção de estratégias; e, por outro lado, as crenças automotivacionais, entre elas, a autoeficácia.

Já na fase de controle volitivo e do desempenho, dois processos tornam-se centrais: o autocontrole e o automonitoramento. O autocontrole é composto das autoinstruções, imagens mentais e focalização da atenção; já o automonitoramento envolve dois processos: autorregistro e autoexperimentação.

E, por fim, a fase de autorreflexão terá seus efeitos sentidos em uma fase de planejamento posterior, em especial nas expectativas de eficácia pessoal e de



realização e, conseqüentemente, no estabelecimento de objetivos. Na fase de autorreflexão estão presentes dois processos principais: o autojulgamento, envolvendo as atribuições causais e a autoavaliação mediante critérios, e as autorreações, envolvendo em particular a autossatisfação e as inferências adaptativas.

A partir desse modelo proposto por Zimmerman (1998, 2000), Rosário (2004) propõe um modelo de autorregulação para a aprendizagem que descreve um processo cíclico e organizado de três fases: *Planificação*, *Execução* e *Avaliação*, que foi denominado PLEA. Neste modelo sequencial, em cada fase observa-se uma operacionalização do mesmo processo cíclico. Resumindo, na planificação o aluno deve pensar naquilo que deseja fazer e elabora um plano para saber quando e como vai realizá-lo; na fase seguinte, a da execução, coloca em prática e monitora o plano preestabelecido; e na avaliação determina em que medida os objetivos foram cumpridos para concretizar esse plano (AZEVEDO *et al.*, 2012).

A partir desse modelo foi implementado o IPAAR – Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem – revisto (ROSÁRIO, 2004). Este inventário tem como principal objetivo levantar informações acerca da autorregulação da aprendizagem. Trata-se de um instrumento de autorresposta constituído por nove itens, em um formato Likert de cinco pontos (alternativas de resposta que variam entre 1 – Nunca e 5 – Sempre), em que a pessoa preenche a alternativa que julga mais condizer com sua situação. Está centrado em uma dimensão processual da autorregulação da aprendizagem, avaliando cada uma das suas fases: Planificação (como por exemplo: “Faço um plano antes de começar a fazer um trabalho. Penso no que vou fazer e no que é preciso para o completar”); Execução (exemplificando: “Durante as aulas ou no meu estudo em casa, penso em coisas concretas do meu comportamento para mudar e atingir os meus objetivos”); e Avaliação (como por exemplo: “Quando recebo uma nota, penso em coisas concretas que tenho de fazer para melhorar”).

O IPAAR tem sido usado em alguns estudos como instrumento para levantar informações sobre a autorregulação da aprendizagem, como em Azevedo *et al.* (2012) e Preto e Moreira (2012), sendo o primeiro estudo realizado com alunos do 3º ciclo do Ensino Médio (7º ao 9º ano), no que se refere ao relacionamento entre alunos e professor de matemática, enquanto o segundo trata de um estudo que

visava avaliar a autorregulação da aprendizagem em crianças e jovens, filhos de vítimas de violência doméstica contra mulheres.

Tais pesquisas situam-se no campo de trabalhos que buscam estabelecer correlações entre variáveis, tomando os resultados obtidos por meio da aplicação do inventário em questão como medida da autorregulação da aprendizagem. No entanto, gostaríamos de chamar a atenção para três questões: 1) o inventário é concebido a partir de um modelo que enfatiza (apesar de considerar os aspectos motivacionais) os aspectos cognitivos, metacognitivos e comportamentais, pois os construtos “planificação”, “execução” e “avaliação”, da forma como são operacionalizados, propõem tarefas eminentemente centradas em processos psicológicos do tipo (meta)cognitivos (planejamento, análise, reflexão, autoeficácia como julgamento sobre as competências da pessoa, etc.) e comportamentais (controle e monitoramento das ações/reações em relação aos objetivos); 2) centram-se no questionamento dos sujeitos por meio da linguagem escrita, o que pressupõe que o participante da pesquisa necessita ter relativa proficiência neste tipo de linguagem, sendo capaz de decodificar e interpretar suficientemente bem o que se solicita nas perguntas apresentadas por escrito; portanto, o instrumento assim concebido não pode ser utilizado com participantes de pesquisa que não possuam tal proficiência; e 3) acabam introduzindo uma variável importante, que talvez não esteja sendo devidamente considerada, ligada ao uso da linguagem escrita como forma de interrogar: além de pressupor que o sujeito tenha proficiência na utilização da mesma, implica o uso das questões pelo próprio sujeito como meio de proceder um autointerrogatório, uma autoconsulta, o que é uma operação bastante complexa<sup>60</sup> e que vem sendo considerada mais do ponto de vista metacognitivo, colocando em segundo plano aspectos afetivo-emocionais.

Destacamos que a utilização de inventários como o IPAAR é bastante relevante para a compreensão do fenômeno da autorregulação da aprendizagem, mas o que questionamos é o uso único e exclusivo de tais inventários para captar os diversos e abrangentes aspectos envolvidos na capacidade de autorregulação da aprendizagem.

---

<sup>60</sup> Uma análise interessante sobre a complexidade das atividades mediadoras que estão presentes no processo de aquisição da linguagem escrita pela criança pode ser encontrada em Vygotsky (1984), no capítulo “A pré-história da linguagem escrita”. E, outras considerações, não menos interessantes, sobre a linguagem escrita apresentam-se no capítulo “Pensamento e Palavra”, do mesmo autor, Vygotski (2001).

O modelo de autorregulação proposto por Rosário (2004), o PLEA, tem incentivado a proposição de programas de promoção de autorregulação, direcionados para diferentes modalidades de ensino, desde o ensino fundamental (crianças de cinco a dez anos) até o ensino superior. Tais programas “incluem, além do oferecimento de material de intervenção baseado em narrativas e atividades, subsídios sobre o marco teórico que estrutura o projeto.” (POLYDORO; AZZI, 2009). Contudo, em nossa opinião, apesar do avanço na formulação de instrumentos para coleta de dados acerca da autorregulação da aprendizagem e da implementação de programas promotores de autorregulação entre crianças, adolescentes e adultos nos bancos escolares, ainda carecemos de estudos que forneçam um sólido suporte para a construção de uma teoria que esclareça como se dá o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem na infância e como, efetivamente, a escola pode contribuir para tal desenvolvimento. Concordamos com Polydoro e Azzi (2009) sobre a necessidade de o conteúdo dos programas de promoção da autorregulação da aprendizagem, aplicado por especialistas em motivação e autorregulação, ser garantido

[...] pelo próprio trabalho cotidiano do professor de cada conteúdo disciplinar. Neste sentido, é prudente esclarecer que não é suficiente promover o conhecimento sobre o tema ao professor ou o desenvolvimento de habilidades autorreguladoras dos estudantes. Para que o estudante perceba a instrumentalidade da autorregulação e envolva-se neste processo, é preciso que o sistema de ensino esteja organizado em direção à aprendizagem autônoma do estudante, que valorize sua posição de agente. Isto é, não é suficiente possuir habilidade de autogerenciamento se os estudantes não puderem ou não necessitarem exercer essas habilidades no seu processo de ensino-aprendizagem. (POLYDORO; AZZI, 2009, p. 83-84).

Assim, abordaremos no próximo tópico alguns trabalhos que tratam do desenvolvimento e da intervenção na autorregulação em crianças, além de apresentarmos postulados acerca das origens sociais da autorregulação na infância com base nas ideias de Vygotsky/i (1984; 2000; 2001).

## 2.5 O DESENVOLVIMENTO DA AUTORREGULAÇÃO EM CRIANÇAS

Embora o estudo da autorregulação venha chamando a atenção dos pesquisadores da área do desenvolvimento infantil há mais de três décadas,

segundo McCabe, Cunnington e Brooks-Gunn (2004, p. 342), apenas recentemente este campo começou a reconhecer seus temas e conter constructos semelhantes em si.

Os autores definem autorregulação como uma grande variedade de capacidades envolvidas em regular a emoção e o comportamento do *self*. Tais capacidades refletem a habilidade de pensar antes de agir, e por isso McCabe, Cunnington e Brooks-Gunn (2004) chamam-nas de *controle cognitivo*.

Os autores apresentam um estudo em que buscam mapear o que vem se encontrando em termos de autorregulação desde o primeiro ano de vida. E, segundo eles, muito desenvolvimento ocorre durante os cinco primeiros anos de vida em termos de autorregulação. Habilidades autorreguladoras rudimentares são evidentes desde muito cedo, no primeiro ano de vida: em um experimento em que é escondido um objeto primeiro em um lugar (A) e depois em outro lugar (B), Baillargeon e Graber (1988) e Baillargeon *et al.* (1990) têm demonstrado que, desde os precoces cinco meses e meio de vida, a criança olha longamente para o lugar correto do esconderijo do objeto, sendo que por volta dos sete a oito meses, a maioria das crianças supera o impulso de continuar erroneamente procurando no local A e, manualmente, procura no local correto (B), se o atraso entre esconder e retornar for mínimo (DIAMOND, 1885; BELL; FOX, 1992; MCCABE; CUNNINGTON; BROOKS-GUNN, 2004).

A aversão contemplativa e o alarde são duas das poucas estratégias autorreguladoras disponíveis para as crianças com menos de um ano. De fato, crianças com seis meses são melhores do que as de doze e dezoito meses em usar estas estratégias e menos habilidosas em demonstrar autoconsolação e autodistração, segundo Mangelsdorf, Shapiro e Marzolf (1995).

Ao longo do segundo e do terceiro ano, a autorregulação continua a se desenvolver. Vários autores demonstram as habilidades de crianças dessas idades adiarem a gratificação por meio, por exemplo, de um objeto substituto como uma estratégia para esperar (GROLNICK; BRIDGES; CONNEL, 1996).

Já os anos pré-escolares, de quatro a seis anos aproximadamente, representam o período-chave para o contínuo desenvolvimento da autorregulação e, usando uma variedade de estratégias de avaliação, pesquisadores têm documentado implementações nos comportamentos autorreguladores entre as crianças desses anos. Por exemplo, segundo Mezzacappa (2003), o *Attention*

*Network Test*, usado para medir alerta, orientação e atenção executiva, mostra-nos que essas crianças apresentam grande responsividade a pistas de alerta e menos para as demandas que competem e atrapalham durante os testes cognitivos à medida que ficam mais velhas.

McCabe, Cunningham e Brooks-Gunn (2004) questionam: o que faz com que as crianças pré-escolares mais velhas tenham um desempenho relativamente fácil nesses testes de avaliação da autorregulação? Explicam que, talvez, a crescente capacidade de selecionar estratégias autorreguladoras apropriadas possa ajudar-nos a compreender esse fenômeno. Citam uma importante estratégia de autodistração que tem sido empregada quando crianças dessa idade precisam esperar demoradamente por uma gratificação: elas colocam algo para cobrir a recompensa, tirando-a do campo de visão, enquanto esperam longamente antes de recebê-la.

Mediante técnicas experimentais em laboratório, pesquisadores têm identificado estratégias adicionais que facilitam um desempenho melhor em testes de autorregulação. O trabalho em adiamento de gratificação é citado como exemplo na promoção de estratégias que podem encorajar a “distância psicológica” do objeto desejado no sentido de facilitar longos períodos de espera para a obtenção da recompensa. Assim, quando é dito às crianças para pensarem em características “geladas” ou abstratas da recompensa (como se os *pretzels* parecessem finos, como pedaços de madeira marrom, etc.), elas são capazes de esperar longos períodos de tempo. Porém, pensando os aspectos da recompensa de maneira “quente” ou salientando-os (como os *pretzels* são crocantes e têm um delicioso gosto), o oposto acontece (MISCHEL; RODRIGUEZ, 1993).

Segundo McCabe, Cunningham e Brooks-Gunn (2004), as pesquisas que vêm sendo realizadas nesse campo não são conclusivas, e mesmo por vezes contraditórias, o que pode indicar “a complexidade inerente às capacidades autorreguladoras.”<sup>61</sup> (p. 345, tradução nossa). Sugerem que futuras pesquisas devem iluminar as habilidades específicas da autorregulação durante o desenvolvimento nos anos pré-escolares, como o controle motor e cognitivo.

---

<sup>61</sup> [...] *the inherent complexity in self-regulatory capacities*.

Com base em uma análise ecológica do desenvolvimento<sup>62</sup>, cuja principal referência é o trabalho de Bronfenbrenner (1996), McCabe, Cunningham e Brooks-Gunn (2004) apresentam algumas análises sobre elementos que podem incidir sobre o desenvolvimento da autorregulação humana. Os autores registram que é possível afirmar que existem algumas evidências de que aspectos relacionados ao gênero desempenham algum papel no desenvolvimento da autorregulação, sendo que meninas geralmente são melhores reguladoras que meninos.

Apesar de fortes evidências indicarem a natureza “temperamental” (biológica e genética) da habilidade de autorregular, pesquisas claramente mostram a maleabilidade de tais capacidades. Características tanto do microssistema (família principalmente), como do macrossistema (comunidade próxima, escola, vizinhança, cultura, níveis ambientais) podem moldar como características inatas são manifestadas e desenvolvidas na realidade objetiva.

De acordo com McCabe, Cunningham e Brooks-Gunn (2004), em um aspecto positivo, tanto a sensibilidade parental como a participação em contextos de cuidado precoce (educação infantil) e educacionais de boa qualidade parece facilitar a autorregulação. Oportunidades em participar de jogos sociodramáticos com pares da mesma idade também parecem auxiliar no processo de desenvolvimento da autorregulação, especialmente para crianças impulsivas. Negativamente falando, controle excessivo ou ausência parental, extensa experiência de falta de cuidados maternos (ou de baixa qualidade destes), e falta de um ambiente ideal de vizinhos podem prejudicar os esforços de crianças pequenas em regular seus comportamentos e emoções.

Os autores afirmam que uma exploração tanto dos aspectos genéticos e hereditários como dos contextos ambientais é essencial para compreender o desenvolvimento da autorregulação em crianças pequenas – muitos trabalhos devem ser realizados no sentido de alcançamos um completo entendimento sobre

---

<sup>62</sup> A abordagem ecológica do desenvolvimento considera as interações e as interfaces entre os subsistemas do ambiente ecológico, que é composto por cinco subsistemas, socialmente organizados, que fornecem a base e a orientação ao desenvolvimento humano, sendo: o *microssistema* (padrões de atividades, papéis sociais e relações interpessoais experimentados pelo indivíduo), o *mesossistema* (relação entre os microssistemas), o *exossistema* (ambientes nos quais o indivíduo não participa diretamente, mas que exercem influência indireta); o *macrossistema* (o sistema maior que pode ser observado na intimidade do indivíduo, nas suas relações no microssistema); e o *cronossistema* (o sistema do tempo). Este sistema é concebido como mais um nível do contexto de desenvolvimento e faz referência não somente à idade cronológica da pessoa, mas também ao tempo social e histórico (SIFUENTES; DESSEN; OLIVEIRA, 2007).

como as crianças desenvolvem a capacidade de regular seus comportamentos e emoções.

Na sequência, abordaremos o trabalho de Díaz, Neal e Amaya-Williams (1996) sobre o desenvolvimento da autorregulação a partir de uma perspectiva vygotskyana, que procura dimensionar as origens sociais da autorregulação e as diversas formas de intervir nestes processos.

### 2.5.1 O desenvolvimento da autorregulação na perspectiva de Vygotsky

Em se tratando da abordagem ao desenvolvimento de processos autorreguladores, Díaz, Neal e Amaya-Williams (1996) alertam que, antes de mais nada, é necessário fazer a diferenciação entre autorregulação e autocontrole, pois representam capacidades e níveis diferentes de “organização comportamental”. Esta diferenciação é proposta por Kopp (1982), cujo trabalho serviu de referência para introduzir as questões relacionadas à evolução da autorregulação na criança pelos autores acima citados. Vejamos, então, a diferença entre autocontrole e autorregulação.

Segundo Kopp (1982), autocontrole, na perspectiva de seu desenvolvimento na criança, é a “capacidade” para obedecer aos comandos e diretivas dos adultos na ausência destes. Em outras palavras é a capacidade para se comportar, sem a presença de estruturas externas de apoio, em conformidade com um comando que seja, em sua gênese, fornecido externamente. Sugere-se que este tipo de comportamento pode ser compreendido a partir de uma conexão rígida E-R, entre um determinado estímulo (comando interiorizado) e uma resposta (obediência a tal comando).

Até que a criança desenvolva o autocontrole, seu comportamento tem sido controlado por alguém que a monitora de uma forma similar a unidade E-R descrita anteriormente. A diferença entre o controle externo e o autocontrole está no fato de que neste último a fonte de E e de R é a mesma – a criança, embora a estrutura e a organização do comportamento continuem as mesmas: o comportamento autocontrolado é uma resposta rígida a um comando dado, externamente determinado, que fora interiorizado e agora é emitido pela própria criança.

Já a capacidade de autorregulação pressupõe que a criança é capaz de, internamente, planejar, dirigir e monitorar seu próprio comportamento, adaptando-o, conforme circunstâncias mutáveis. Na autorregulação a criança segue um plano ou objetivo elaborado pelo *self*. Portanto, em oposição ao autocontrole, o comportamento autorregulado vai sendo flexivelmente ajustado, de acordo com circunstâncias que se modificam, em direção ao objetivo que foi autoformulado. A seguir reproduziremos um esquema proposto por Díaz, Neal e Amaya-Williams (1996, p. 126), em que se resumem as diferenças entre autocontrole e autorregulação:

<i>Autocontrole</i>	<i>Auto-regulação</i>
1. O comportamento se expressa como resposta a um comando ou diretiva interiorizada.	1. O comportamento é guiado de acordo com um plano ou objetivo autoformulado.
2. O comportamento é organizado em rígidas conexões E-R.	2. O comportamento, organizado como um sistema funcional, é mudado e ajustado de acordo com objetivos e situações mutáveis.
3. As sugestões do ambiente servem como estímulo para respostas comportamentais.	4. A criança usa aspectos do ambiente como instrumentos e mediadores para alcançar seus objetivos.

FIGURA 5: Diferenças entre autocontrole e autorregulação (DÍAZ, NEAL; AMAYA-WILLIAMS, 1996, p. 126)

Os autores destacam que um ponto central na distinção entre autocontrole e autorregulação reside na proposição de que nesta última a criança não só interiorizou os comandos do adulto, mas também assumiu para si o papel regulador (antes desempenhado pelo adulto). Eles acabam por salientar, nesse ponto, a emergência de uma questão central em relação ao desenvolvimento dessa capacidade (de autorregulação): como acontece essa transição entre o controle externo, do adulto, e a assunção dele pela própria criança, mediante a autorregulação? Tal pergunta implica a compreensão dos aspectos evolutivos da autorregulação, que serão abordados a seguir a partir do trabalho de Kopp (1982), Díaz, Neal e Amaya-Williams (1996) e Vygotsky/i (1984; 2000; 2001).

Kopp (1982), ao realizar uma revisão das pesquisas e das orientações teóricas acerca da origem e do desenvolvimento das capacidades autorreguladoras, sugeriu que a autorregulação se desenvolve ao longo de cinco estágios, como observaremos a seguir, de maneira sintética:



1. *Modulação neurofisiológica*: é possível observar as primeiras formas de controle orgânico nas tentativas dos bebês de “modular” ou de suavizar os estados de atividade mediante a organização de padrões de comportamento em que estão presentes ações reflexas, como por exemplo: levar a mão à boca, quando utiliza o movimento de levar o dedo polegar para sugá-lo. “Tal modulação, ou aptidão, para promover o auto-relaxamento é reguladora por sua própria natureza, funcionando como barreira protetora do sistema nervoso ainda imaturo da criança contra estímulos excessivos” (DÍAZ; NEAL; AMAYA-WILLIAMS, 1996, p. 127).

Apesar de o bebê ter condições de suavizar os estímulos, a modulação dos estados de atividade e a regulação do estímulo acontecem, especialmente mediante a interação com o adulto que lhe presta cuidados. Assim, as rotinas de cuidados do adulto para com o bebê nos seus três primeiros meses de vida podem ser compreendidas como uma forma de assistência para que ele encontre essa modulação/ajuste harmônico das funções neurofisiológicas, de modo a proteger o organismo imaturo de um meio potencialmente invasivo.

2. *Modulação sensório-motora*: neste momento o bebê é capaz de coordenar ações não reflexas para responder a diferentes solicitações ambientais. As modulações sensório-motoras são diretamente dependentes de suas consequências ambientais. Não existe, portanto, neste estágio, uma atenção consciente ou uma intencionalidade cognitiva nesses padrões comportamentais.

3. *Controle*: o bebê torna-se capaz de iniciar, fazer a manutenção ou interromper ações em resposta às verbalizações sinalizadas pelos adultos que dele se ocupam. Este estágio marca o início da capacidade infantil de obedecer ou de concordar com os comandos/pedidos dos adultos. Portanto, compreende-se daí que a modulação e o controle do comportamento da criança necessitam da presença imediata de indicadores externos; e apesar de ela exibir grande flexibilidade na regulação de seu comportamento, as origens da autorregulação são externas.

4. *Autocontrole*: a criança tem a capacidade de responder a partir dos comandos e diretivas do adulto na ausência dele. O autocontrole evoca uma independência, recém adquirida, a partir de estruturas externas. Contudo, como foi definida anteriormente, no autocontrole a fonte do comando foi, em certo momento, externa, mesmo que agora a criança seja capaz de produzir o comando (explícita ou implicitamente) e aderir a ele na ausência dos adultos e organizadores externos.

5. *Autorregulação*: aqui a criança adentra finalmente na capacidade apropriada de autorregulação. Inspirados em Kopp (1982), Díaz, Neal e Amaya-Williams (1996, p. 127) afirmam:

[...] a auto-regulação envolve guiar com flexibilidade o comportamento de acordo com regras contingentes e interiorizadas. Difere do autocontrole principalmente pelo ajuste flexível do comportamento a situações mutáveis, bem como pelo uso ativo da reflexão e de estratégias metacognitivas.

A concepção de Kopp do desenvolvimento da autorregulação apresenta, de acordo com os referidos autores, limitações, pois, muito embora mostre-se esclarecedora porque integra aspectos cognitivos e sociais (início da capacidade simbólica e a apreensão crescente das solicitações sociais), é uma tentativa de compreensão dos *antecedentes* da autorregulação, não conseguindo delinear como efetivamente a autorregulação se desenvolve. O modelo evolutivo da autora, portanto, parece ser limitado por dois motivos: 1) porque a autorregulação não é qualitativamente distinta do autocontrole, como se este fosse geneticamente igual à autorregulação, concebida como uma forma mais maleável de autocontrole, o que implicaria apenas em diferenças em termos de grau, de níveis; e (2) não apresenta indicação de como o autocontrole se transforma em autorregulação.

De acordo com Díaz *et al.* (1996), Vygotsky/i (1984; 2000; 2001) apresenta importante contribuição no sentido de avançarmos em relação ao entendimento do desenvolvimento das capacidades autorreguladoras ou da autorregulação crescente das funções mentais superiores.

Vygotsky/i (1984, 2000, 2001) descreve, de modo minucioso, a mudança do tipo de desenvolvimento – do biológico para o histórico-social, sendo que um não é continuação direta do outro. A partir dessa ruptura emergem funções psíquicas complexas, humanas por excelência, organizadas e dinamicamente funcionais em face da integração intrapsíquica (interna, subjetiva) dos mediadores interpsíquicos (externos, culturais/simbólicos, sociais, objetivos).

Segundo Castorina (2000), é a cultura que, para Vygotsky, fornece aos indivíduos sistemas simbólicos de representações e significações, que são convertidos em organizadores, constituidores do pensamento, ou melhor, ferramentas aptas a representar a realidade; incluindo as representações da própria consciência. Mas, como o indivíduo *internaliza* tais sistemas simbólicos? Esta é uma

pergunta fundamental para a compreensão do processo de mudança, de transição, inerentes ao desenvolvimento da capacidade de autorregulação, que se caracteriza como sendo, inicialmente, governada por estruturas sociais e culturais, que, gradativamente, vão sendo convertidas em estruturas do próprio indivíduo.

A *internalização*, sinteticamente, é um processo de reconstrução interna de uma operação externa (VYGOTSKY, 1984). A atividade externa, marcada pelos meios artificiais (instrumentos físicos ou culturais – signos), é resultado e, ao mesmo tempo, é motivada pela *atividade mediadora interpsicológica*; ou seja, a ação externa dar-se-á mediante/no contexto das relações entre os homens. Dessa maneira, a internalização pressupõe a transformação de um processo interpsicológico, interpessoal, em um processo intrapsicológico, intrapessoal:

Podemos formular a lei genética geral do desenvolvimento cultural do seguinte modo: toda função no desenvolvimento da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos, primeiro no plano social e depois no psicológico, a princípio entre os homens como categoria interpsíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica. O que foi afirmado se refere por igual à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos e ao desenvolvimento da vontade. Temos pleno direito a considerar a tese exposta como uma lei, mas a passagem, naturalmente, do externo para o interno, modifica o próprio processo, transforma sua estrutura e funções.<sup>63</sup> (VYGOTSKI, 2000, p. 150, tradução nossa).

Esse processo de transformação das estruturas e das funções externas em internas é marcado, de acordo com o autor, por quatro momentos, ou “estágios”, sendo que quaisquer operações psicológicas baseadas no emprego de signos (atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos etc.) passam por tais estágios: *Natural ou Primitivo, Psicologia Ingênua, Signos Exteriores e Crescimento para Dentro*.

No primeiro estágio, *Natural ou Primitivo*, as crianças se relacionam com o meio de forma direta e natural, conforme as prerrogativas do funcionamento de seu sistema neurofisiológico. O comportamento é comandado pelas contingências ambientais, com base nas leis naturais E-R. A regulação do adulto em relação ao

<sup>63</sup> Podemos formular la ley genética general del desarrollo cultural del siguiente modo: toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría interpsíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica. Lo dicho se refiere por igual a la atención voluntaria, a la memoria lógica, en la formación de conceptos y al desarrollo de la voluntad. Tenemos pleno derecho a considerar la tesis expuesta como una ley, pero el paso, naturalmente, de lo externo a lo interno, modifica el propio proceso, transforma su estructura y funciones.

comportamento infantil apenas acontece mediante controle do estímulo concreto e imediato, que acaba por controlar o comportamento da criança (DÍAZ; NEAL; AMAYA-WILLIAMS, 1996).

Em um segundo momento, o da *Psicologia Ingênua*, a criança começa a fazer uso dos mediadores externos para auxiliar a obter respostas, mas ela não domina por completo as complexas propriedades mediadoras dos signos; como no desenvolvimento da linguagem falada, em que a criança começa a utilizar palavras, empregando-as de forma gramaticalmente correta, porém, sem entender toda a extensão de sua significação, a lógica que subjaz por detrás das palavras. Apenas as propriedades externas, materiais e imediatas, dos signos e dos estímulos podem influenciar o comportamento da criança (VYGOTSKY, 1984, VYGOTSKI, 2000; 2001), mas “sem dúvida, o uso que a criança faz de sinais auxiliares lhe dá mais liberdade em relação ao campo de estímulo.” (DÍAZ; NEAL; AMAYA-WILLIAMS, 1996, p. 129).

Na sequência, tem lugar o terceiro estágio, o dos *Signos Exteriores*. Com o acúmulo gradativo de experiências com os signos exteriores, mediante operações externas, a criança passa a usá-los, efetivamente como auxiliares na solução de problemas: a criança conta nos dedos para proceder a soma de elementos, usa signos que a auxiliem a memorizar, etc. Começa a se apropriar da função simbólica (psicológica) dos signos exteriores e passa a ter um papel ativo na utilização e criação dos mesmos. As crianças não operam mais superficial e ingenuamente com os signos, agora sabem que eles podem ajudá-las a concluir uma tarefa. Então, operam com “consciência” do papel dos signos auxiliares (VYGOTSKY, 1984). Esta consciência e nova compreensão do papel dos signos possibilita que elas possam regular de forma apropriada “seu próprio comportamento pela organização ativa de seu campo de estimulação, a fim de alcançar uma resposta desejada” (DÍAZ; NEAL; AMAYA-WILLIAMS, 1996). No entanto, ainda a autorregulação que exercem sobre seu próprio comportamento depende da composição dos estímulos externos.

Neste ponto queremos introduzir a importância dos signos linguísticos para Vygotsky. A linguagem ocupa lugar central no desenvolvimento das funções mentais superiores e exerce papel preponderante na transformação, organização e desenvolvimento da *linguagem interior* e do *pensamento verbal*.

O desenvolvimento da linguagem interior é determinado fundamentalmente de fora, o desenvolvimento da lógica da criança é [...] função direta de sua linguagem socializada. Poderíamos dizer assim: o pensamento da criança evolui em função do domínio dos meios sociais do pensamento, quer dizer, em função da linguagem.<sup>64</sup> (VYGOTSKI, 2001, p. 116, tradução nossa).

À medida que a criança aprende a falar, com e para os outros, e usa a linguagem para orientar a atenção do adulto sobre si de modo a ter suas necessidades satisfeitas, começa a empregar a palavra como auxiliar para as mais diversas e diferentes situações, levando Vygotsky (1984, p. 28) a concluir dois fatos importantes:

- (1) A fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte *de uma mesma função psicológica complexa*, dirigida para a solução do problema em questão.
- (2) Quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo. Às vezes a fala adquire uma importância tão vital que, se não for permitido seu uso, as crianças pequenas não são capazes de resolver a situação.

A criança usa a palavra para regular sua ação, utilizando-se, inicial e transitoriamente, da *linguagem egocêntrica* como forma de orientar seu desempenho. A linguagem egocêntrica é a fala que acompanha o desempenho da criança e que poderia ser confundida com a linguagem social, dirigida ao outro; mas, na realidade, é uma fala para si, com a finalidade de auxiliar a própria criança em suas operações. A linguagem egocêntrica é, portanto, pensamento, na verdadeira acepção da palavra, ou seja: “assume a função de uma operação planificadora, ou de resolução de dificuldades que surgem no curso da atividade.”<sup>65</sup> (VIGOTKI, 2001, p. 108, tradução nossa).

O autor assinala, com bastante destaque: a fala, além de auxiliar no efetivo manuseio dos objetos pela criança, *controla* o comportamento da própria criança, e esta, com o auxílio da fala, adquire “a capacidade de ser tanto sujeito como objeto de seu próprio comportamento.” (VYGOTSKY, 1984, p. 29).

---

<sup>64</sup> *El desarrollo del lenguaje interno viene determinado en lo fundamental desde fuera, el desarrollo de la lógica del niño es [...] función directa de su lenguaje socializado. Podríamos decir así: el pensamiento del niño evoluciona en función del dominio de los medios sociales del pensamiento, es decir, en función de lenguaje.*

<sup>65</sup> *Asume la función de una operación planificadora, o de resolución de las dificultades que surgen en el curso de la actividad.*

Por fim, no quarto estágio, o do *Crescimento para Dentro* ou *Interiorização*, as operações externas se interiorizam, ou seja, o indivíduo, integra, incorpora, de maneira significativa e coerente para si, as relações externas entre os estímulos, signos e comportamento. A criança pode atingir o mesmo fim desejado sem o auxílio dos signos mediadores externos, pois eles já estão interiorizados – mediação intrapsíquica –, como, por exemplo: não precisa mais de fichas para se lembrar que não pode usar determinadas palavras (não, talvez e sim) em um jogo de perguntas e respostas. Então, Vygotsky (1984) propõe, com implicações para o estudo da evolução da autorregulação, que durante o desenvolvimento, os novos níveis de atividades conquistados mediante o uso de signos exteriores passam a fazer parte da própria organização interna da criança – constituem-na, por assim dizer –, e representam “um novo nível de organização comportamental”, que se tornou possível apenas com o auxílio de signos externos e de instrumentos mediadores (DÍAZ; NEAL; AMAYA-WILLIAMS, 1996).

Os novos níveis de atividade alcançados não precisam mais do uso de instrumentos simbólicos reguladores externos, pois estes passaram a fazer parte da própria constituição psicológica interna da criança. Nesse processo de evolução, portanto, a criança adquire a capacidade de autorregulação por meio da manipulação ativa do ambiente, com o uso dos signos, o que a levará, por fim, ao monitoramento do próprio comportamento. Mas, questionam Díaz, Neal e Amaya-Williams (1996): como Vygotsky explica que a manipulação do ambiente externo acabe por desencadear o controle do próprio comportamento? Os autores sustentam que a chave para a compreensão dessa relação entre a atividade mediada externa e a atividade mediada interna reside na explicação da diferença entre signo e instrumento (físico), formulada por Vygotsky (1984, p. 62):

A diferença mais essencial entre signo e instrumento, e a base da divergência real entre as duas linhas [da atividade mediada por meio do uso de instrumentos e do uso de signos], consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente*.

Aqui cabe salientar que esse processo evolutivo está marcado pela interação com o outro. É mediante a interação com as pessoas do seu entorno que a criança vai ter acesso aos signos culturalmente construídos que lhe serviram gradativamente de “instrumentos” mediadores da própria atividade psíquica, produzindo (e sendo produzida pela) a própria estrutura psíquica. Lembrando que especialmente a linguagem, em princípio apenas caracterizada como função de descarga emocional e de comunicação social, desempenha papel central no processo de transformação da atividade infantil (essencialmente voltada para o externo e para o outro) e no desenvolvimento das funções mentais superiores (intrapsicológicas, subjetivas, da personalidade).

Particularmente, em relação ao desenvolvimento da autorregulação, a produção e a aquisição da linguagem pela criança têm três implicações possíveis:

Primeiro, as operações cognitivas da criança ganham maior flexibilidade, liberdade e independência do campo de estímulos concretos. [...] Segundo, pelo uso do discurso, as operações e ações da criança tornam-se menos impulsivas. O discurso interrompe a conexão imediata e espontânea entre o estímulo e as respostas da criança, permitindo-lhe agir reflexivamente de acordo com um plano, em lugar de responder de forma impulsiva às propriedades objetivas do estímulo mais próximo. Finalmente, o discurso permite não apenas um controle do campo do estímulo, mas um domínio crescente sobre o próprio comportamento da criança. (DÍAZ; NEAL; AMAYA-WILLIAMS, 1996, p. 131).

Portanto, conclui-se que é mediante o uso dos signos, especialmente da linguagem, que a criança desenvolverá a autorregulação; ou, dito de outra forma: a atividade mediada pela utilização de símbolos linguísticos irá, lenta e gradualmente, transformando a *linguagem externa* (aberta, social, para os outros, interpessoal) em *linguagem interior* (privada, individual, para si, intrapessoal). Essa modificação passa pela *linguagem egocêntrica*, elo entre o processo interpsicológico e intrapsicológico, e implica a organização de nova estrutura de comportamento, mais complexo e avançado, caracterizado pela independência do campo visual/perceptivo imediato e pelo domínio crescente das próprias operações pela criança.

Essa mudança, como afirma Vygotsky (1984), não ocorre de maneira unidimensional e regular. Em suas pesquisas, ele observou que as crianças muito pequenas solucionavam problemas utilizando uma combinação de processos; e elas tendiam a fundir ação e fala tanto em relação às pessoas como em relação aos objetos. Frente a obstáculos, a criança pequena buscava, através de apelo verbal, a

ajuda do adulto (experimentador), e ao fazer uma pergunta/apelo ao adulto, ela mostrava que, evidentemente, “formulou um plano de ação para solucionar o problema em questão, mas é incapaz de realizar todas as operações necessárias.” (VYGOTSKY, 1984, p. 32).

Ele concluiu que, desde o início do desenvolvimento infantil, as atividades das crianças adquirem significado à luz de um sistema de comportamento social e, ao se direcionarem a metas estabelecidas, refletem a organização do ambiente no qual se inscrevem. “Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.” (VYGOTSKY, 1984, p. 33).

Díaz, Neal e Amaya-Williams (1996) argumentam que, se em Vygotsky estão muito bem estabelecidas as origens sociais da autorregulação, então a qualidade do ambiente social no qual a criança é atendida deve ter profundo impacto para a emergência de capacidades autorreguladoras. Os referidos autores, a partir dessa argumentação formulam a seguinte questão: como poderíamos facilitar a emergência da capacidade de autorregulação no ambiente social (escolar, em nosso caso) em que a criança está inserida? Esta questão coincide com a interrogação por nós proposta no início deste trabalho; portanto, a forma como os autores a respondem é bem relevante para o desenvolvimento do nosso estudo.

Para responder a tal pergunta, Díaz, Neal e Amaya-Williams (1996) revisaram alguns trabalhos: primeiramente, trabalhos que focalizavam o *treinamento do discurso privado* (linguagem interior) e, em segundo lugar, pesquisas sobre como estratégias do *ensino maternal* poderiam promover a autorregulação.

Em relação ao treinamento do discurso privado, os autores descrevem alguns estudos que tiveram o objetivo de melhorar a habilidade de crianças para controlar e regular o próprio comportamento, nos quais os pesquisadores e os clínicos treinavam as capacidades autorreguladoras verbais modelando o monólogo (linguagem egocêntrica) da criança consigo mesma e as estratégias autoinstrucionais. O padrão que foi encontrado nesses estudos indicava melhora nas tarefas que foram treinadas experimentalmente, porém sem generalização para outras atividades fora da situação experimental. Os autores propõem, a essa altura, que a falha em generalizar os resultados para além da situação experimental indicava que o treinamento não estava, de fato, afetando o sistema autorregulador.



A repetição dos comandos e instruções do adulto em uma atividade ou situação específica indica o funcionamento apenas no nível do autocontrole:

O fato de que as crianças não agem de maneira mais auto-regulada e menos impulsiva fora do confinamento da situação experimental sugere o insucesso do treinamento em promover uma organização comportamental auto-reguladora nas crianças. É precisamente no alto grau de flexibilidade e ajuste a diferentes circunstâncias que caracteriza um sistema auto-regulado. (DÍAZ; NEAL; AMAYA-WILLIAMS, 1996, p. 139).

Os autores também apresentam estudos realizados por eles em relação às estratégias específicas de ensino maternal capazes de promover um nível mais elevado de funcionamento da autorregulação em crianças de três anos. Eles filmaram 51 mães e seus filhos (de três anos) durante uma sessão de ensino de cinco minutos na pré-escola que as crianças frequentavam. As mães foram solicitadas a ensinar às crianças alguma forma de classificação ou a execução de uma atividade que envolvesse um relato sequencial, de forma que a criança pudesse repetir tal execução sozinha mais tarde. Os resultados de tal estudo, de acordo com Díaz, Neal e Amaya-Williams (1996), devem ser encarados com cautela, pois o período de cinco minutos mostrou-se insuficiente para as crianças dominarem a tarefa e, também, não se mostrou suficiente para observar de maneira apropriada o nível de abstenção materna e a consequente transferência da responsabilidade da tarefa para a criança.

Por fim, os autores concluem que, considerando tais estudos (trabalhos que focavam o treinamento do discurso privado e pesquisas sobre como estratégias do ensino maternal poderiam promover a autorregulação), a pergunta relativa às origens sociais e à facilitação da autorregulação deva ser feita do seguinte modo: “Que intervenções específicas do adulto promovem e facilitam, no ensino, o uso espontâneo da linguagem pela criança para atingir a auto-regulação?” (DÍAZ; NEAL; AMAYA-WILLIAMS, 1996, p. 147). Eles reconhecem que ainda não há uma resposta satisfatória para esta questão, embora tenham observado que a modelação de autoverbalizações e as imitações correspondentes realizadas pelas crianças não são eficientes para promover a autorregulação. Sugeriram que existem quatro tipos de estratégias que podem promover a participação ativa das crianças em tarefas de ensino e a tomada gradual da função de autorregulação: 1) o uso de elogio e encorajamento; 2) a formulação de perguntas conceituais; 3) as declarações de

renúncia por parte do adulto que assiste a criança; e 4) uma retirada física verdadeira do adulto, manifestada por um decrescente manuseio dos objetos envolvidos na tarefa.

Em linhas gerais, com base no trabalho de Díaz, Neal e Amaya-Williams (1996), podemos resumir que, a partir de uma perspectiva vygotskyana, a “capacidade” de autorregulação apresenta as seguintes características gerais:

- trata-se de um sistema de alto grau de flexibilidade e ajuste a diferentes circunstâncias;
- tem origem social;
- passa por um longo e irregular processo de transformação, em que estruturas externas (culturais/simbólicas) de apoio se convertem em estruturas internas de funcionamento psicológico;
- os instrumentos culturais/simbólicos se convertem em operações intrapsicológicas complexas, mediante sua orientação invertida (se comparados aos instrumentos físicos), pois se orientam em direção à própria consciência humana, produzindo e reinventando-a;
- a linguagem, portanto, como conjunto de signos construídos socialmente, adquire papel central no desenvolvimento das capacidades autorreguladoras;
- as mudanças dependem de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas relações entre história individual e história social;
- existem estratégias (encorajamento, perguntas conceituais, declarações de renúncia e retirada física por parte do adulto) que possivelmente contribuam para o desenvolvimento da capacidade de autorregulação, que devem ser melhor investigadas e que podem auxiliar no processo de ensino/aprendizagem da criança.

Logo, concluindo de forma mais abreviada, é possível afirmar que as crianças, para empreender a autorregulação da aprendizagem, segundo Fidalgo (2006, p. 24),

[...] devem ser conhecedores daquilo que conseguem fazer e planejadores de suas ações futuras para o seu próprio desenvolvimento, [e] é pela linguagem que isso será possível. Deve haver um tipo de linguagem (ou de texto) que permita ao aluno ser regulador de sua aprendizagem.

A esta altura poderíamos questionar: em que tais considerações, tanto as desenvolvidas por McCabe, Cunningham e Brooks-Gunn (2004), como as propostas por Díaz, Neal e Amaya-Williams (1996), podem nos ajudar a compreender como se dá o desenvolvimento ou construção da autorregulação na infância? E para responder a esta pergunta, destacamos que o estudo da autorregulação em crianças, bem como em outros campos, está fortemente vinculado ao conceito que se assume ou o que se estabelece sendo *autorregulação*.

Observemos que em McCabe, Cunningham e Brooks-Gunn (2004), o conceito de autorregulação está fortemente marcado pelo pressuposto de que autorregulação consiste na possibilidade de inibir ou controlar comportamentos impulsivos (determinados pela relação E-R) e deliberar intencionalmente ações no sentido de alcançar uma determinada meta – o “pensar antes de agir” (controle cognitivo), de acordo com os autores citados. Então, situações experimentais são delineadas no sentido de observar quão bem-sucedidas as crianças são em se “conter” diante de estímulos do contexto imediato, potencialmente distraidores, em face à promessa de uma recompensa futura. Esses estudos não são conclusivos em relação aos seus resultados, embora sinalizem para um aumento gradativo das capacidades autorreguladoras e revelem que determinadas idades parecem ser críticas em relação ao desenvolvimento da autorregulação. Estes trabalhos, à semelhança de outros já discutidos, também enfatizam os aspectos cognitivos e comportamentais indicativos do desenvolvimento da autorregulação, além de trabalhar eminentemente a partir de uma concepção de autorregulação como análoga ao autocontrole.

Por outro lado, no trabalho de Díaz, Neal e Amaya-Williams (1996), observamos que existe uma importante diferenciação entre autocontrole e autorregulação, sendo que os autores alertam que situações experimentais, muitas vezes delineadas no sentido de treinar capacidades autorreguladoras, acabam por funcionar apenas no nível do autocontrole. Os estudos desses autores priorizam a investigação da promoção e facilitação da autorregulação em crianças por meio do uso da linguagem verbal como elemento central para o incremento dessa capacidade autorreguladora na criança; o que, em nossa opinião, é revelador de aspectos significativos do desenvolvimento dessa capacidade na infância. Chamam a atenção para processos que estão em desenvolvimento, dignos de nota, que em princípio se desencadeiam externamente, bastante vinculados à qualidade da interação adulto-criança e da atividade infantil, mas que gradativamente vão se

transformando em complexos e flexíveis processos internos autorreguladores, passíveis de serem observados em comportamentos autônomos das crianças, na realização de atividades em face de declarações de renúncia e de retirada física gradativas do adulto.

A seguir faremos algumas considerações que resumem o que encontramos até aqui sobre autorregulação, autorregulação da aprendizagem/aprendizagem autorregulada e desenvolvimento da autorregulação em crianças. Também, em que medida esses achados nos ajudam a analisar a possibilidade de promoção e/ou facilitação da autorregulação por meio de atividades de autoavaliação da aprendizagem no trabalho com portfólios por crianças de sete a nove anos.

## 2.6 SÍNTESE DOS ESTUDOS ACERCA DA AUTORREGULAÇÃO E DA APRENDIZAGEM AUTORREGULADA – BUSCANDO UM NOVO E AMPLIADO MODELO

Uma das questões que gostaríamos de destacar, após toda a revisão de literatura empreendida neste trabalho no que diz respeito à temática da autorregulação, da aprendizagem autorregulada e do desenvolvimento da autorregulação na infância, é a importância das concepções teóricas e epistemológicas que subsidiam essas tematizações, pois é a partir delas que se fazem as proposições de situações experimentais ou a utilização de determinadas técnicas (inventários e escalas, por exemplo) para delinear empiricamente a “natureza” e a relevância de tais fenômenos; e, conforme o encaminhamento teórico e metodológico, tem-se esse ou aquele resultado. Em nossa opinião, essa diversidade e divergência de abordagens teóricas e metodológicas aos temas aqui propostos, apesar de fecundas, por vezes acabam gerando obstáculos para aqueles que, como nós, são interessados no estudo dessas temáticas, podendo se “emaranhar” em meio a tantas teorias e metodologias disponíveis – algumas convergentes, outras divergentes –, para seu enfrentamento.

Os estudos que abordam a autorregulação, em sua maioria, partem da psicologia cognitiva e, como tal, salientam a centralidade de suas “propriedades” (meta)cognitivas e comportamentais; e mesmo as investigações que procuram ampliar sua visão em relação a esse fenômeno também o fazem a partir dessa

perspectiva teórica. Embora considerem os aspectos afetivos como componentes dos sistemas autorreguladores, acabam ainda propondo certa dicotomia entre os processos em questão, uma vez que preconizam a existência de dois tipos de sistemas de representação e de funcionamento, o cognitivo e o afetivo, que operam em paralelo, embora interligados.

Também é digno de nota que nos desenhos experimentais realizados para investigar a autorregulação, tanto em adultos como em crianças, muitos pesquisadores acabam, na verdade, não trabalhando operacionalmente com o conceito de autorregulação, mas sim com o de autocontrole, ou seja, controle de si próprio no sentido de inibir ou de eliciar comportamentos voltados à perseguição de um objetivo autorreforçador (recompensa) final. Tivemos, ainda, a oportunidade de analisar estudos experimentais (DÍAZ; NEAL; AMAYA-WILLIAMS, 1996) sofisticados que procuram trabalhar com comportamentos complexos e encadeados, supondo que esses consigam tratar mais proximamente a autorregulação – enquanto um sistema que se caracteriza por um alto grau de flexibilidade e de ajuste a diferentes circunstâncias. Porém, tais estudos não são conclusivos e até mesmo recomendam cautela nas análises que empreendem sobre a emergência da autorregulação, principalmente em crianças.

Ao estudar a aprendizagem autorregulada/autorregulação da aprendizagem, deparamo-nos com relevantes estudos contemporâneos (ZIMMERMAN; MARTINEZ-PONS, 1990; ZIMMERMAN, 1990, 1998, 2000; SCHUNK; ZIMMERMAN, 2008) que, apesar de enfatizarem os aspectos motivacionais nesse tipo de autorregulação (destacando o papel da motivação individual), também propõem modelos em que é clara a centralidade dos aspectos cognitivos, metacognitivos e comportamentais, como é o caso do modelo PLEA (Planificação, Execução e Avaliação), proposto por Rosário (2004), para a implementação de estratégias autorreguladoras.

Apesar de os questionamentos levantados, gostaríamos de destacar o mérito de todas as pesquisas e trabalhos realizados no sentido de iluminar os processos de autorregulação, de autorregulação da aprendizagem e do desenvolvimento da autorregulação em crianças. Isso porque de alguma forma, mesmo que parcialmente, todos focalizam aspectos relevantes à compreensão deste complexo tema de pesquisa, tão importante para as questões que se evidenciam em nossa realidade cotidiana e para a evolução dos nossos saberes científicos, como muito bem defendem Vohs e Baumeister (2004).

Quando iniciamos este estudo, tínhamos a expectativa de encontrar mais trabalhos que focalizassem a autorregulação/a autorregulação da aprendizagem em crianças, supondo que mais pesquisadores já compreendessem a importância desse tipo de pesquisa, especialmente com pessoas dessa faixa etária. Mas qual foi a nossa surpresa ao constatar a existência de poucos trabalhos nessa área. Isso, é óbvio, pode ser um bom indicador de que devemos nos esforçar para contribuir por meio de nossos próprios estudos, bem como incentivar outros que explorem essa temática.

Em meio a tantas interpretações, configurações e considerações de ordem prática-empírica, verificadas ao longo de nosso estudo acerca da autorregulação (autorregulação da aprendizagem e desenvolvimento da autorregulação em crianças), um aspecto chamou bastante a atenção: independente da abordagem teórica-epistemológica que se adote, a autorregulação (suas características, funcionamento e/ou desenvolvimento) vem oferecendo, por si só, grande dificuldade de operacionalização e de pesquisa empírica. Isso porque por mais que se advogue essa ou aquela posição teórica, que se adote uma posição mais materialista ou mais idealista, a autorregulação é um fenômeno em (“boa”) parte intrínseco, ou seja, participante das atividades e processos internos de um indivíduo. Talvez, então, possamos considerar, nesse sentido, que a autorregulação seja aquele tipo de categoria que nos impõe uma outra forma de olhar, mais ampla, mais integrada, que não signifique necessariamente promover rupturas e escolher dicotomicamente por esse ou por aquele lado da “disputa” (materialismo *versus* idealismo; interno *versus* externo; individual *versus* social; consciente/reflexivo *versus* inconsciente/automático; cognitivo *versus* afetivo). Mas, se assim for, como empreender essa tarefa de conceituar a autorregulação de uma forma mais plena, que leve em consideração todos os seus aspectos – cognitivos, metacognitivos, comportamentais, motivacionais, volitivos, afetivos e relacionais, sem perder de vista todos os pontos necessários (genéticos, hereditários, sistêmicos, ambientais, sociais e históricos) – de forma a integrá-los “orgânica” e harmoniosamente, sem parecer um alinhavo mal engendrado de uma série de recortes/retalhos coletados “aqui e acolá”?

Questões como esta serão direta e indiretamente tratadas dentro de uma nova abordagem meta-teórica que está despontando e se descortinando, ainda em construção, no nosso cenário atual e local: o *Sistema Teórico da Afetividade*

*Ampliada* (STAA) ou apenas *Afetividade Ampliada* (conforme apelidaram seus autores). A seguir apresentaremos os principais pressupostos deste sistema teórico e procuraremos formular uma compreensão de autorregulação que possa se mostrar mais ampliada em seu interior.

**PARTE III – O SISTEMA TEÓRICO DA *AFETIVIDADE AMPLIADA* E A  
AUTORREGULAÇÃO**



## 1 O SISTEMA TEÓRICO DA AFETIVIDADE AMPLIADA E A AMPLIAÇÃO DO CONCEITO DE AUTORREGULAÇÃO

Como o reflexo do rosto na água,  
Assim os olhos do homem para o homem.

(PROVÉRBIOS, 27: 19)

Contemporaneamente assistimos à (re)produção de muitas ideias e conhecimentos com base em conceitos e crenças fixas, fechadas em si mesmas, e porque não dizer reducionistas, que acabam por desconsiderar elementos que seriam substanciais à compreensão da realidade humana, por focalizarem excessivamente a racionalidade, a intelectualidade, a lógica linear. Assim, perde-se de vista a subjetividade e a afetividade, relegadas a posições secundárias ou mesmo como um mero pano de fundo.

A ciência moderna, fundada a partir dos fundamentos da racionalidade, como já afirmamos anteriormente, não admite outras lógicas, não convencionais, que estariam mais próximas da funcionalidade da afetividade (LUNA; LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS; SILVA, 2013; SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013a). Defendemos, portanto, a necessidade de superar a visão dicotômica do ser e do mundo,

[...] ora centrada na razão (o conhecimento objetivo) e ora na emoção (o conhecimento subjetivo, o qual por vezes nem é considerado conhecimento) – como se esta divisão fosse possível, como se não fossem faces da mesma moeda. Nesse contexto, acredita-se na impossibilidade de se isolar um aspecto enquanto se estuda outro, devido à própria natureza multifacetada do ser (constituído por características biológicas, cognitivas, afetivo-emocionais, sociais e, por que não dizer, até cósmicas). Isto é, não há como se compreender a realidade apropriadamente com os tipos de métodos atualmente erigidos, basicamente dualistas, em que ora se afastam da realidade pelo plano do idealismo, ora se fixam demais nos recortes excessivamente materialistas. (PALUDO; LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2014, p. 90).

O emprego de teorias e métodos parciais (dicotômicos e dualistas) e de metodologias que não são coerentes com o alcance dinâmico do objeto levam a práticas desarmônicas; ou seja, acabam por perpetuar crises na agregação social e na integralização do desenvolvimento humano (LUNA; LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS; SILVA, 2013).

Com base nessas e em outras reflexões e críticas emerge o *Sistema Teórico da Afetividade Ampliada* (STAA), ou simplesmente *Afetividade Ampliada* (como batizaram seus autores), que vem sendo construído por Loos-Sant'Ana e Sant'Ana-Loos (2013, 2014) e Sant'Ana-Loos e Loos-Sant'Ana (2013a, 2013b, 2013c, 2013d, no prelo), desde o ano de 2006, quando os autores decidiram reunir seus estudos e pesquisas em uma única direção. Assim, o STAA inaugura-se a partir da ideia central de buscar a integralização (harmônica) dos saberes, enquanto uma teoria monista, capaz de superar os dualismos e que busca instaurar “a paridade e o fio sensível do entrelaçamento entre Ciências Naturais e Ciências Humanas, Razão e Emoção, Objetividade e Subjetividade, Materialismo e Idealismo, entre outros.” (LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2014, p.177-178). Alguns pressupostos teóricos são aqui apresentados com a autorização e participação dos autores.

O STAA propõe-se a funcionar como uma *meta-teoria*, visando atualizar e (co)ordenar a evolução de nossa compreensão do mundo a partir de uma visão articulada, por meio da afetividade (ampliada) que permeia as interações dos diversos fenômenos que possam estar em questão em diferentes situações. O Sistema pode ser utilizado como um método que fornece orientações a outros métodos, inter-relacionados, perseguindo a superação dos problemas metodológicos gerados pela dicotomia dualista. Uma vez que busca captar a essencialidade dinâmica que subjaz diversas facetas da realidade, é aplicável a diversas temáticas e/ou subconjuntos de conhecimentos, podendo ramificar-se em “diversas teorias”: por exemplo, “teoria da arte”, “teoria da superdotação”, “teoria da linguagem” etc., as quais serão, aos poucos, sendo explicitadas e divulgadas ao público.

A realidade é multifacetada e por isso, muitas vezes, não admite a investigação por apenas um método que, sem dúvida, seria limitado. Parece que o “verdadeiro” método seja o “entrecruzamento” dos métodos, forjando a emergência do “método do método” – uma teoria-método ou meta-teoria (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, no prelo).

Acreditamos que a proposição de uma teoria-método se coaduna com a crença de que ao procedermos à investigação da realidade até é possível realizar, como tem sido realizado, a análise dos dados obtidos por meio de métodos “simples”. No entanto, se o que desejamos ao final é uma compreensão da realidade o mais “completa” e sistêmica possível, devemos cultivar o diálogo entre os dois tipos básicos de método: o materialista e o idealista (PALUDO, 2013).

Defende o STAA que os aspectos da realidade precisam ser sempre encarados de maneira *dual* (isto é, com base na *dualidade*), de forma que se garanta a sua dinamicidade e/ou dialeticidade. A realidade, para se harmonizar, necessita constantemente promover um tipo de diálogo (reatividade interacional) visando alcançar o equilíbrio entre os participantes envolvidos; ou seja, necessita “acomodar” as interações, em todos os níveis ou dimensões: entre as pessoas, entre a subjetividade e a objetividade, a energia e a matéria, as ideias (abstratas) e a materialidade (empírica), “sempre denotando uma “bifurcação” da experiência da existência” (SANT’ANA-LOOS, 2013, p. 118).

A questão torna-se crítica quando se adota uma posição em que a dualidade passa a ser caracterizada como independência e incompatibilidade, transformando-se em *dualismo*, como usualmente é interpretado o método cartesiano.

O dualismo assim concebido se torna uma dificuldade para a compreensão da realidade justamente porque principia a ideia de independência, o que sugere que não há a necessidade de diálogo entre a dualidade diferencial. No caso do cartesianismo, tal independência faz com a realidade possa ser “lida” pelo método idealista sem a necessidade de diálogo com a posição empírica, materialista. E a incompatibilidade suscitada pelo dualismo provoca a impressão de que se está em uma guerra que busca conquistar à força, a partir da vontade do mais forte, do mais hábil, do mais eloquente, o direito de cientificidade investigativa. (SANT’ANA-LOOS, 2013, p. 119).

Portanto, trabalhamos com o pressuposto de que a realidade é sistêmica, dinâmica/dialética e multifacetada. Muitas vezes, em função da desagregação das práticas e métodos (consequentemente, das metodologias), bem como da falta de integralização das relações entre as pessoas e dos saberes uns com os outros, podemos chegar a estados “entrópicos”, “caóticos”, destruidores por excelência da harmonia – os quais podem, inclusive, ser observados no nosso dia a dia, tantas vezes confuso e disperso, pautado por crises em todos os âmbitos humanos (social, cultural, econômico, político, etc.); ou seja, com altos níveis de entropia. A esta altura podemos nos questionar: o que é *entropia*? A entropia é um conceito que procura explicitar certa tendência natural de as coisas (sistemas) entrarem em um estado de desordem. Pode-se dizer que é a medida de caos que observamos em um sistema. Assim, na medida em que entra em um processo entrópico, o sistema começa a perder energia e, consequentemente, aumenta o caos interno, e sua estabilidade e equilíbrio decaem em relação ao entorno. Certos sistemas, em função de várias questões, recebem interferências e se tornam altamente entrópicos,

entrando em colapso por causa de todo o desgaste gerado por seu processo sistêmico, tendendo a desaparecer.

O caos ou entropia faz com que os sistemas se comportem de maneira incerta ou imprevisível. “Também é certo que os sistemas complexos tendem a se tornar caóticos ou entrópicos. Porém, na interação com a realidade mais ampla, eles podem fazer trocas que os (re)equilibrem.” (LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014, p. 191). Por isso não se deve atrelar a complexidade à entropia ou caos. Assim, caso os sistemas complexos consigam atingir um patamar razoável de equilíbrio (ou homeostase, harmonia, estabilidade, “felicidade”), provavelmente serão capazes de controlar de forma adequada seus movimentos e ações. Isso depende, essencialmente, de como tais sistemas efetivam suas interações.

Dessa forma, a *Afetividade Ampliada* defende a tese de que o ser humano, a partir da perspectiva de sua psique (que gerencia seus movimentos e suas ações/interações), embora seja um sistema altamente complexo (individual e coletivo), pode equilibrar-se de modo a compreender melhor como se desenvolver (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d).

O STAA afirma, ainda, que as interações são a “argamassa” de toda a realidade e que existe certo controle intencional entre os participantes de uma dada interação de modo a buscar “dominar” a entropia. Entende também que todo o conjunto de interações da realidade possui um único sentido, monista – a busca da unicidade e da universalidade, instabilidade e estabilidade, finalidade e continuidade ao mesmo tempo. Toda e cada interação, portanto, insere-se em uma realidade dinâmica e esta é circunscrita, sistematizada, pela linguagem. No caso dos seres humanos fica fácil perceber como se dá tal processo: ao interagir procuramos “concretizar”, “afirmar” nossa individualidade, até os limites que for possível (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013b). Mas, para que a individualidade tenha de fato algum sentido, precisamos afirmá-la no mundo das interações; primeiro nos pequenos (micros) grupos (família, grupo afins) e depois, ou concomitantemente, nos grandes (macros) grupos (escolas, instituições a que pertencemos, organizações, nação, etc.), até que consigamos concretizar “o [nosso] “devir” em consonância com o ecossistema mais amplo, universal.” (LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014, p.193).

O STAA, enquanto uma meta-teoria que busca articular saberes já produzidos levando-os a conclusões inovadoras, pretende avançar no sentido de

uma melhor compreensão da estrutura fundamental e do funcionamento da psique humana. A partir disso, tornar-se-á mais plausível convergir explicações acerca do crescimento psicológico, cognitivo, emocional e social humano. De maneira a analisar as diferentes facetas do desenvolvimento humano a partir de uma análise sistêmica, o STAA propôs uma compreensão da psique por meio do conceito de *Célula Psíquica*, uma *unidade triádica* que fornece a estrutura básica à psique (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d), sobre a qual veremos a seguir.

O STAA postula que a célula psíquica “é a face (ou faceta) estrutural da psique.” (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d, s/p) Tal compreensão encerra em si a convicção da existência de uma unidade psicológica básica, uma “partícula fundamental” da psicologia humana, considerando a impossibilidade de se separar a *estrutura* multidimensional de sua *funcionalidade* psíquica. A célula psíquica, em sua propriedade triádica, organiza cada indivíduo com base na realidade da qual participa, nas interações da quais participa, procurando amenizar os efeitos de uma entropia que fragiliza, rumando à homeostase integralizad(or)a (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d).

Para realizar interações, as pessoas agem com base em crenças e convicções que possuem acerca de si mesmas e sobre como funciona o mundo: as *crenças de autorreferência*. Entre elas estão, também, as crenças autorreferenciadas (prioritariamente o autoconceito, a autoestima e as crenças de controle, sendo que estas últimas podem ser por vezes entendidas como senso de autoeficácia ou autoconfiança (LOOS, 2003; LOOS; CASSEMIRO, 2010). Tais crenças situam-se em uma dimensão psíquica que já foi abordada no presente trabalho, mas que é, pelo STAA, (re)apresentada de uma nova forma, mais ampliada e integrada com outras dimensões da psique: o *self* (ou dimensão sélfica). O *self*, por ser particular de cada pessoa que interage, é uma dimensão subjetiva, interna ou “citoplasmática” (aproveitando-se a analogia com uma célula biológica), pois funciona como uma espécie de “reservatório de recursos”, onde as diversas crenças de referência (sobre si e acerca do mundo) são mantidas e constantemente atualizadas e (re)organizadas, sendo utilizadas pelos indivíduos como recursos psíquicos para as interações. Por esse motivo, e também pelo fato de o *self* possuir um modo peculiar de organização e acesso a tais recursos, podemos chamar o *self* de Dimensão Recursiva (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d; LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2014).

Nesse sentido, o *self* não deve ser confundido com a identidade – como é comumente tratado na psicologia e nas ciências sociais –, mas como aquela instância que fornece provisões à identidade, tendo assim a função de permitir o reconhecimento do ser no mundo (por si mesmo e pelo outro) e de balizar suas ações na lida com a realidade. É a parte da individualidade que se completará e se expressará na configuração da identidade. Portanto, embora diferentes, *self* e identidade são inseparáveis e complementares (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d). Mais adiante trataremos do construto *identidade* e perceberemos melhor como tais instâncias se interrelacionam.

Os autores sugerem que o *self* integra todas as referências que um indivíduo possui sobre a realidade, os conceitos externos, os conceitos do mundo. Abrange, além das crenças que tem sobre si mesmo, as crenças e convicções sobre o funcionamento do mundo (conhecimento de mundo). Consiste na imagem que o sujeito tem de si e do mundo que o rodeia (nos aspectos físico, cognitivo, emocional e social), visto a partir de sua perspectiva, o que resulta de experiências prévias, somadas à noção do presente e à perspectiva do futuro. Os aspectos do *self* que se tornam acessíveis à consciência, na medida em que se expressam por meio da identidade (pelo fato de esta configurar, dar um contorno/forma externa ao que se organiza internamente), tanto são resultado das interações com o meio quanto, ao mesmo tempo, motor das ações, comportamentos e interações (SANT'ANA-LOOS, LOOS-SANT'ANA, 2013d).

Como salientado, o *self* funciona como uma espécie de “depósito” de recursos psicológicos que provê ao indivíduo indicadores que o habilitam a se (auto)regular para se postar e se comportar de determinadas formas nas interações que encontra. Assim, o *self* de cada pessoa determina a postura com a qual se aproximará (ou não) das diversas situações com as quais se depara, bem como as estratégias que utilizará diante delas, o que se assemelha à função de agência ou executiva do *self*, já explicada anteriormente. Torna-se importante ressaltar que nesse “banco de recursos” estão presentes, inclusive, as estratégias de enfrentamento das mais diversas situações, incluindo as situações adversas e de conflitos – frequentemente conhecidas como *coping*. Tais estratégias se manifestarão por meio da identidade do indivíduo em cada uma das situações perturbadoras que precisará enfrentar. Sendo assim, o STAA propõe que o *coping* não seja associado somente à resiliência, como é comumente encontrado na

literatura especializada, mas que também seja abordado e analisado a partir dos recursos do *self*, uma vez que o *coping* se configura como um componente fundamental na autorregulação, ou seja, na regulação do/pelo *self* – uma vez que seu papel é precisamente o de promover o ajustamento da pessoa ao longo do curso de seu desenvolvimento.

Em última análise, o *coping* é a instância que permeia e sedimenta a construção e a existência dos conceitos (auto e externos) que preenchem o *self*, pois ele permite agir (afetar) e se constrói pela confirmação externa (ou não) da competência dessas estratégias (ser afetado). (PALUDO; LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2014, p. 98).

O *self* deve ser entendido, a partir do STAA, como sendo operacionalizado com certa estabilidade, permitindo ao indivíduo afirmar a si mesmo e aos outros “o que” e “quem é”, além de receber e emitir referências ao outro que entram no jogo de construção de suas crenças de mundo. Tal abordagem teórica, ainda, possibilita a compreensão da relação eu-outro não de forma complementar simplesmente, mas como construídos reciprocamente: da subjetividade à objetividade e da objetividade à subjetividade. O “eu” é construído nas relações sociais, ao passo que se autoavalia e reavalia o mundo, (re)estrutura e (res)significa, provocando a reorganização do sistema de crenças de (auto)referências. Portanto, o *eu* deixa de ser um ideal “egocêntrico”, “individualista”, “liberal(izado) da interdependência mútua que todas as coisas têm.” (PALUDO, LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2014, p. 98).

Nessa perspectiva, a constituição do “eu” acaba também sendo um jogo dual, interacional, entre o *self* e a *identidade*. De acordo com o STAA, a psique desenvolveu uma instância periférica ou “membranácea” de contato com a realidade, com o *outro* (aproveitando-se, novamente, da analogia com a célula biológica), que perfaz o que comumente chamamos de identidade. A *identidade* faz menção às características que permitem que o sujeito seja conhecido e reconhecido, seja referenciado e se referencie pelos outros. Tal dimensão da psique, denominada por esta abordagem como Dimensão Configurativa, realiza a interface entre a subjetividade (interior existencial, crenças autorreferenciadas e crenças de mundo) – que é a posição mediante a qual o indivíduo se “aquece” e se instrumentaliza para interagir com o meio – e a objetividade existencial, expressa pelas atitudes que

fornece indicadores da “performance identitária” desse indivíduo (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014).

A identidade permite que o conteúdo da consciência psíquica, situada no *self*, venha à tona; ou dito de outra forma, é por meio da identidade que se evidencia o pensamento consciente (cognitivo) e que a linguagem (que propicia o diálogo interacional com o *outro*) acontece. E, subsidiada pela recursividade do *self*, “contribui para a (re)construção dos recursos subjetivos e emocionais que indicarão a postura a partir da qual o sujeito se sensibilizará e responderá para si mesmo como agir e o que fazer na realidade imediata.” (SANT’ANA-LOOS, LOOS-SANT’ANA, 2013d, s/p).

Na perspectiva do STAA, o ser é concebido como “construído” nos processos de troca, mediante um contínuo e dialógico trânsito, rompendo-se com a ideia de identidade como sendo algo de caráter individual, e posicionando-a no campo do relacional, da comunicação transacional com o meio, do diálogo contínuo com o mundo (SANT’ANA-LOOS, LOOS-SANT’ANA, 2013d).

Quando a abordagem ao fenômeno da identidade se dá exclusivamente dentro do âmbito social (como também tem sido o caso, pois algumas teorizações pendem para o âmbito prioritariamente individual e outras para o exclusivamente social), essa também parece ser limitada, pois acreditamos que deve existir um “equilíbrio dinâmico na análise entre como um ser é *afetado pelo mundo* – “coleccionando” suas marcas a partir destas interações – e como ele mesmo *afeta o mundo* – deixando algo de seu, suas próprias marcas no outro.” (PALUDO; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014, p. 95). Portanto, a ideia mais central e básica do Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* é o ajuizamento da importância de buscar compreender a realidade identitária dos fenômenos de uma maneira ampliada – uma rede infinita de “afetamentos mútuos” (SANT’ANA; LOOS; CEBULSKI, 2010). Tais “afetamentos” constituem a base sobre a qual se edifica a autorregulação, pois nos processos de formação identitária emergem indicadores, parâmetros, *feedbacks* imprescindíveis ao indivíduo no sentido de ele mesmo proceder ao seu ajustamento, à sua autorregulação.

Portanto, a partir dessa inter-relação *eu* e *outro*, durante o processo de evolução do indivíduo, são construídas referências de mundo, que contêm o conhecimento sobre si mesmo e o valor atribuído a tais parâmetros. Essas se tornam “propriedades” suas, surgindo daí sua individualidade, aquilo que o torna um



ser único e diferenciado dos demais, em muitos e distintos aspectos, mas não se separando da objetividade material da realidade, que alimenta sua subjetividade.

O STAA apresenta a identidade, assim, como o fundamento da “dimensão configurativa porque é o fenômeno que configura, conforma, delineia, ou seja, estabelece uma certa forma, identificando uma pessoa ou coisa, referenciando-a enquanto algo definido e, ao mesmo tempo, diferenciando-a das demais.” (PALUDO; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014, p. 96). A demarcação da identidade iguala (identifica), mas também indica a diferença nas múltiplas dimensões da realidade das quais um indivíduo toma parte. É aquilo que está inerente à constituição do indivíduo em questão, mas que lhe possibilita apresentar-se ao mundo mediante os formatos que essa configuração toma ao longo do tempo.

Como já ressaltamos anteriormente, os constructos *self-identidade*, “coirmãos”, embora distintos dependem completamente um do outro. A identidade somente pode se expressar provida dos recursos disponibilizados pelo *self*, e este apenas pode se configurar e se validar mediante o (re)conhecimento do outro, por meio da identidade. Os dois, por sua vez, necessitam manter um bom nível de estabilidade no sentido de fornecer ao indivíduo o “senso” de unidade e de continuidade, e para isso precisam ininterruptamente se autorregular, em função das inúmeras interações a que estão sujeitos.

Portanto, a identidade é a resultante da intersecção de diferentes componentes: das características organizativas do *self*; das interações vivenciadas nas relações com o outro; e das possibilidades de expansão e criação – da condição do homem de ser produtor e produto da própria realidade, sem que se opere sua desconexão da natureza e dos demais processos do universo (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo).

Então, há a necessidade de compreendermos a existência da psique humana a partir de uma terceira instância, que seria responsável pela renovação ou (re)criação de crenças de autorreferência; pois, em contrário, o sistema (a organicidade do ser psíquico) não seria dotado de plasticidade: “seria um agente de um único algoritmo de ação/interação” (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d, s/p; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014, p. 194). Segundo as bases epistemológicas da *Afetividade Ampliada*, essa terceira instância constitui a dimensão “nuclear” ou “paradigmática” da *célula psíquica*, denominada *Resiliência Ampliada*. É a Dimensão Criativa da psique, que teria acesso ao “banco de dados

infinito do universo”, armazenando uma espécie de fractal do todo (possibilidade de ampliação da escala de compreensão da realidade mediante o acesso ao nível universal, cósmico), e que fornece meios para a apreensão do sentido (semântica) da dinamicidade das coisas – do qual deriva, inclusive, o pensamento lógico (sintático) abstrato, expresso pela linguagem simbólica tão importante para nos constituirmos enquanto humanos.

A resiliência ampliada não é totalmente acessível no nível expressamente consciente, mas o seria em um nível instintivo e intuitivo, isto é, por meio do que o STAA denomina *meta-abstração* – as possibilidades de catarses e *insights* que perfazem a “sensibilidade gestáltica”, a apreensão de novos recortes de realidade por parte do indivíduo. As novas “ideias”, ao emergirem, são na sequência abordadas mediante uma “quebra” iterativa (analítica) no *self*, podendo assim ser “traduzidas” para o nível consciente/cognitivo, habilitando o indivíduo a proceder à linguagem e à interação. Dessa forma, na confluência deste conjunto de processos, a psique encontra possibilidades para a ampliação de si mesma – o que significa o fortalecimento e a adaptação da totalidade do organismo, a emergência da criatividade e do desenvolvimento do arsenal intelectual necessário para resolver as diversas questões da realidade, especialmente aquelas que dizem respeito ao controle do caos ou da entropia (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014).

A literatura especializada sobre resiliência, como nos alertam Loos; Sant’Ana; Núñez-Rodríguez (2010), normalmente toma as adversidades relacionadas às situações sociais, como: miséria, abandono, problemas de saúde, violência, abusos, etc., como foco para a tematização da resiliência. O STAA esclarece que uma situação adversa se torna presente sempre que um sujeito não possuir recursos cognitivo-emocionais consolidados para enfrentar esse novo evento. Se possuísse tais recursos, obviamente a situação não seria considerada adversa ou desafiadora para ele. E, levando em conta o que já foi explanado, esse indivíduo nunca existe exclusivamente por si mesmo, “por conta própria”; portanto, não é somente ele que “possui” recursos defasados, mas podemos dizer que a interação vivenciada por ele (no âmbito da alteridade, que veremos a seguir) também possui recursos inadequados. Assim, a “produção” de novos recursos por parte dos indivíduos envolvidos no contexto em questão – o que coloca em ação a *criatividade* – é demandada:

Quando uma situação se configura como adversa é porque as soluções rotineiras não são suficientes e os recursos psicológicos já construídos não solucionam o problema, requerendo a “produção” de novos recursos, acionando a criatividade ou o aperfeiçoamento das habilidades. Assim, a resiliência é compreendida pelo STAA como o alicerce da *dimensão criativa*, com o intuito do aperfeiçoamento do ser e da interação. É a dimensão psíquica ampliadora que congrega um conjunto de “mecanismos” responsáveis por criar e disponibilizar especialmente ao *self* recursos para lidar com o novo ou com o complexo; logo, alimenta o *self* e amplia o seu “banco de recursos”. (PALUDO; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014, p. 100).

As situações adversas, portanto, funcionam como um mote para o desenvolvimento, pois mobilizam o sujeito a buscar o que está disponível no mundo, em termos de possibilidades (mas não a ele ainda) para solucionar tais situações, gerando novas aprendizagens e/ou a criação de novas soluções para resolver os conflitos e as adversidades. Se a situação adversa persistir, o sujeito corre o risco de sucumbir, de “resilir”, ou seja, de romper algum ponto de sua estrutura psicológica (LOOS; SANT’ANA; NÚÑEZ-RODRÍGUEZ, 2010).

O STAA postula que essa capacidade criativa existe em todas as coisas da realidade, pois tudo está em contínua e dinâmica interação – o próprio universo está em expansão e autocriação, não somente a espécie humana. Apoia-se na ideia de conexão que todos os seres vivos possuem com a natureza e que esta possui com o universo mais amplo. Decorre dessa afirmação a compreensão de que se nos permitirmos perceber a natureza e nos deixarmos “permear” por seus infinitos processos, seremos afetados por influências não presentes, necessariamente, em nosso “banco de recursos” imediato (*self*); conseqüentemente, podemos ascender a novas lógicas, “viajar” pelo “mundo das possibilidades”, como diria a física quântica (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo).

A resiliência é, por excelência, a capacidade de se expandir, de se abrir, pois ao buscarmos soluções para enfrentar qualquer situação nova ou desafiadora nos depararmos com a exigência, incondicional, dessa abertura – para novas (re)organizações, para a criação de novos formatos, novas configurações, conforme as situações e as interações demandarem (SANT’ANA-LOOS, LOOS-SANT’ANA, 2013c).

Para o STAA, a resiliência não existe sem criatividade e vice-versa. Na realidade, para tal perspectiva teórica, a resiliência é a própria capacidade de criar recursos. As situações adversas podem ser destruidoras ou fomentadoras de desenvolvimento; tudo dependerá dos recursos já construídos e dos fatores de

proteção disponíveis ao sujeito, que são, conforme o STAA, dependentes da dimensão que envolve a *alteridade* – o diálogo que conduz à homeostase dos agentes envolvidos interativamente. A resiliência é por si própria criativa, pois move a pessoa a iniciar a busca de caminhos inovadores para resolver um novo problema, uma situação difícil, desafiadora ou inusitada. Isso se dá porque os recursos psicológicos disponíveis (conhecimentos sobre si mesmo e sobre o mundo em geral que o indivíduo já possui) não são mais suficientes. Observa-se, assim, um processo de contínua “produção do ser” (SANT’ANA-LOOS, LOOS-SANT’ANA, 2013a).

A modificação, transformação e/ou superação das situações adversas requerem, normalmente, movimentos que redimensionem e redirecionem os problemas. Isto é, faz-se necessário que o sujeito teça um movimento “elástico” ou de suspensão ou sustentação ativa, o que implica se colocar em outro lugar ou em outros papéis, fazer uma nova contextualização do problema, abstrair uma ou várias percepções dele e voltar ao seu estado melhorado, agora de forma melhorada, com mais recursos desenvolvidos. (PALUDO; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014, p. 102).

A sociedade, no entanto, de uma forma geral, parece inibir a emergência de formas criativas de ser, em função de uma tendência à linearidade e à padronização, à “regularização” (DIAS SOBRINHO, 2008), em função de uma expectativa de base política e moral no sentido de que os indivíduos se “autorregulem”/se “autoajustem”/se “conformem” a uma determinada ordem social, cultural e moral, pela manutenção de uma ordem vigente, arbitrária e autoritária.

Assim, a partir do conceito de resiliência ampliada observamos um processo de subjetivação a cada nova situação enfrentada, que, por sua vez, permite criar novas leituras, novos significados, novos recursos. A compreensão que o STAA possui da resiliência é, por essência, dialética, pois não prevê a eliminação linear do problema, mas uma resignificação do mesmo. A modificação da situação emblemática enquanto uma questão múltipla: do indivíduo e das dimensões interativas. É dialético porque há uma via dupla de influências: entre o problema (ou as contingências que convergem para o aparecimento do problema) e a interação do ser consigo mesmo e com o ambiente (imediato e ampliado). O movimento da resiliência acaba desembocando na própria inteligência e, em decorrência, no próprio desenvolvimento; e é por isso que o STAA a tem denominado “resiliência ampliada” (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013c, 2013d).

Assim, a resiliência é um “processo psíquico, dinâmico e adaptativo, que combina diversos fatores (individuais e sociais), os quais permitem a uma pessoa enfrentar e superar adversidades, resistindo diante da possibilidade de destruição e construindo um condutismo vital positivo.” (LOOS; SANT’ANA; NÚÑEZ-RODRÍGUEZ, 2010, p. 5). O STAA compreende que a resiliência é desenvolvida em um processo constituído por fatores de risco e de proteção, por componentes individuais e sociais. O que sempre estará em questão é solucionar as interações rumo à autorregulação para o estabelecimento de relações que conduzam ao equilíbrio, à homeostase, e o aprendizado decorrente de tais experiências se acumula, alimentando o “banco” (o repertório) de recursos psicológicos de cada indivíduo.

Afirmamos mais uma vez que, para o STAA, a resiliência implica a criação e a aquisição de recursos tanto internos quanto comportamentais, e que isso deve afetar as ações no nível externo, ressignificando a interação com o outro ou aspecto da realidade – inclusive questionando o outro sobre possibilidades (ou deveres) de também mudar, desenvolver-se, de igualmente se ampliar; afinal, modificar-se tão somente a si mesmo não necessariamente vai resolver as dificuldades na interação. Pode-se pensar que, ao mudar a nós mesmos, o outro também se modificará, por meio dos processos envolvidos na alteridade (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013c, 2013d).

A resiliência é uma capacidade potencial do ser. Faz-se importante destacar que, as pessoas não conseguem ser resilientes o tempo todo e em tudo, mesmo porque o mundo tem de permiti-lo. Então, para superar as situações adversas é necessário que o sujeito recorra aos seus recursos internos, bem como aos fatores de proteção, encontrados no ambiente, a partir das relações com modelos significativos para o indivíduo (LOOS; SANT’ANA; NÚÑEZ-RODRÍGUEZ, 2010). Observamos, desse modo, a relação imbricada entre resiliência e alteridade, e as relações qualitativamente enriquecedoras que podem ser encontradas quando pautadas na confiança e na cumplicidade, na verdadeira interação *eu-outro*.

Evidencia-se, assim, que um indivíduo não é um mero produto das pressões externas, mas um agente ativo no/do desenvolvimento, que pode proporcionar sua própria regulação (autorregulação) para a sua expansão na medida em que participa da invenção/criação da realidade. A autorregulação está implicada neste processo de expansão, de abertura do ser, para (re)criar a si próprio (suas crenças de

autorreferência, ou seja, seus conhecimentos sobre si e sobre o mundo, tanto no passado, como no presente, e também em relação às expectativas do futuro); também está implicada nas suas interações com o outro (alteridade), a partir das solicitações adversas e desafiadoras que se impõem aos indivíduos e às suas interações cotidianas (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013c, 2013d).

Então, até este momento, temos elucidadas três dimensões da *célula psíquica*: um “núcleo” (paradigmático) – composto especialmente pela *resiliência (ampliada)*; um “citoplasma” – apoiado no *self*; e uma “membrana” – que configura a *identidade*. Estas três dimensões constituem a *unidade triádica* que forma a célula psíquica. Portanto, de acordo com a *Afetividade Ampliada*, a psique é construída por essa estrutura triádica que forma um todo integralizado (“três em um”).

Entretanto, ainda nos faltam dimensões para compreendermos a estrutura do “jogo” interacional entre o indivíduo e o mundo: aquilo que junta, que “cola” e tece a trama do tecido social (os indivíduos que constituem a coletividade humana), (com)formado por muitas células psíquicas. Apesar de ser uma estrutura unificada, cada célula psíquica precisa permanecer no jogo dual das interações, de maneira a (re)construir constantemente a si mesma e a contribuir para que o outro também se (re)construa. E como isso é possível? Postula o STAA que entre uma unidade (célula) e outra, existe uma dimensão de intersecção, de ligação, um “espaço sináptico” (usando a rede neuronal como analogia ou metáfora); e “entre todas as unidades da realidade uma dimensão universal, integralizadora, totalizante.” (LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2014, p. 195). Eis, então, a nossa quarta dimensão psíquica, a Dimensão Moduladora, que se caracteriza pela *alteridade*. Esta é a “engrenagem” que coordena, modula as interações dos elementos que constituem a realidade. Com base nela a estrutura psíquica, que mantém a organicidade do indivíduo, afeta e é afetada pelos fenômenos da realidade (as demais pessoas, os objetos, os fenômenos da natureza etc.). Pode, assim, conferir e alterar (modular, regular) as formas de representação de si e referências de mundo, sua manutenção e/ou ampliação. Esta dimensão possibilita as interações concretas da realidade, na qual os sujeitos e os fenômenos da realidade se relacionam: sempre de forma dual (dois de cada vez) e possuindo como atrator (meta) a busca da homeostase. Assim, mediante tal “endentaçã”, as células podem lograr equilíbrio no movimento existencial e no entendimento mútuo – isso se forem capazes de se coordenarem

em busca da homeostase; ou dito com outras palavras, se souberem fazer ajustes na transmissão e na recepção das informações entre os envolvidos.

A Alteridade, assim, tem a função de sintonizar, fazendo que cada um se “acople” ao outro, que acione a empatia e se coloque “no lugar” (na escala) do outro e vice-versa. Assim, cada qual vai aprendendo e modulando um ao outro, bem como os modos de ser (suas crenças de referência de si e de mundo), e a constituir a Translação Comunicativa do Eu sensível e pensante em comprometimento com o encadeamento sistemático da realidade. (LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014, p. 195-196).

A alteridade, portanto, fortalece a importância do “outro” como elemento/componente imensurável e inseparável na constituição do ser. É como afirma Wallon (1975, p. 159): “O *socius* ou outro é um parceiro perpétuo do eu na vida psíquica”. Isso porque é a partir do *feedback* do “outro” que as crenças construídas pelo sujeito, sobre si mesmo, são avaliadas e validadas (ou não), auxiliando-o a regular seu comportamento. “O outro também sou eu” – sendo por esse motivo que a alteridade faz referência a uma relação dual, bidirecional, entre o “eu” e o “outro”, pautada na proximidade. O outro tem papel definidor na formação da pessoa, uma vez que é por meio deste tipo de interação que cada um conhece o *outro* como humano e também se reconhece como tal. O sujeito, porém, ao constituir-se nas relações sociais, não é passivo neste processo, cabendo-lhe apenas internalizar as informações disponíveis no mundo externo. Ao contrário, a pessoa em desenvolvimento é um dos agentes de produção do/no seu próprio processo de constituição; assim como o é do/no de outras pessoas e contextos. Tal afirmativa ressalta a relevância das relações *alteras* (plenas de alteridade), em que os indivíduos desenvolvem recursos psíquicos a fim de buscar a melhor harmonia possível entre os envolvidos de qualquer interação.

A existência de relações *alteras*, interações de qualidade, é uma das condições para o desenvolvimento humano saudável, desde muito cedo. O que não impede a emergência de conflitos, que são necessários, também, como constituidores de oportunidades de crescimento e desenvolvimento mútuo. Nesse sentido, Wallon (1975) afirma que é essencial para a constituição da psique humana a *oposição*, o *conflito*, e mesmo certa *confusão* entre o eu e outro, elementos interacionais que se verificam no processo de desenvolvimento da criança pequena; sendo que, por muito tempo, o infante terá dúvida se atua por livre determinação ou por influência do *outro*.

Estamos sempre vivenciando interações com algum tipo de “outro” e, quanto mais nos tornarmos distantes deste, isolando-nos, mais difícil é o encontro de soluções para os conflitos – já que os conflitos aparecem em situações de/na/para interação. A *Afetividade Ampliada* defende a compreensão da *alteridade* como sendo o melhor caminho para a superação de conflitos e embates – pois nessas ocasiões os indivíduos devem buscar se reorganizar intra e interpsicologicamente de maneira a minimizar a entropia e, assim, encontrar maior estabilidade e harmonia. É justamente isso (e não o distanciamento do outro) que cria a oportunidade de desenvolvimento do “eu” de cada pessoa envolvida na interação.

Portanto, de acordo com o STAA, a alteridade é uma quarta dimensão que se destina a garantir que as três primeiras permanentemente se modulem, se regulem, se atualizem e se (re)afirmem. As três dimensões psíquicas (*self*, identidade, resiliência) precisam se consolidar em uma unidade dimensional indivisível e única: o indivíduo/a pessoa, para poder interagir com o outro (que também é composto por três dimensões internas que devem interagir de forma unificada), e assim, junto com as outras *células psíquicas*, formar o *tecido social humano*. Ressalta-se que, para não cair em relações desarmônicas “para todo o sempre”, é necessário o esforço de conjugar, a partir de cada indivíduo, as quatro dimensões que o constituem quando se encontra em interação: as três que são especificamente do próprio indivíduo (a unidade triádica da célula psíquica, conforme já explicado) e a quarta (a alteridade), que também é dele, porém compartilhada com outro, por meio de interações duais, dialógicas.

Quando dois indivíduos, duas células psicológicas, encontram-se e se põem em interação também constituem uma “nova estrutura”, mais complexa, uma nova unidade triádica (agora em escala maior). A exemplo da união das células biológicas, que constituem o que chamamos de “tecido orgânico”, organicidade (células que formam órgãos), as células psíquicas também se reconfiguram à medida que “colam” umas nas outras (isto é, ajustam-se na interação), tornando cada vez mais complexo o sistema. Essa nova estrutura forma

[...] um núcleo comum, porquanto o núcleo de cada ser é um fractal do universo; um novo citoplasma, que será a conjunção, em alteridade, das Células Psíquicas; e uma nova membrana, uma nova identidade compartilhada por todos (por exemplo, uma cultura, uma reunião, um casamento, uma família, uma especialidade, etc.). (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d, s/p).



E, conforme postula a referida teoria, ainda há a quinta e última instância: a dimensão da Homeostase ou da *Translação Comunicativa* (ou do Atrator de Integralização Simétrica). Em outras palavras, a quinta dimensão pode ser também compreendida como sendo a *Linguagem Plena* ou o *Verdadeiro Eu*: “o Eu que “nasceu” para a conexão funcional, a linguagem (que comunica e, por conseguinte, integraliza e/ou se justapõe à realidade).” (SANT’ANA-LOOS, LOOS-SANT’ANA, 2013c, 2013d). Nessa dimensão, quando alcançada, observa-se a dialética com o mundo funcionando em sua plenitude. Pode-se dizer que esta dimensão é a “dimensão conectiva ou homeostática”, e que funciona como uma *meta-dimensão*, mediante a qual o ser psíquico “deseja” chegar ao seu máximo limite de desenvolvimento e harmonia entre as dimensões anteriores e as unidades externas a si (o *outro*, a realidade, o mundo). Também é a dimensão que, em última instância, combate a entropia, mantendo a ordem na organicidade sistêmica da célula psíquica (incluindo a esfera da “engrenagem” interacional, a alteridade). Assim, desenvolver

[...] a dimensão da *Integralização Homeostática da Célula Psíquica*, isto é, a *Linguagem Plena*, pode ser a chave para a composição de parâmetros educacionais baseados no desenvolvimento humano integral. Exatamente porque esta dimensão norteadora possibilita ao homem verificar e compreender de forma integral – sentindo/sensibilizando-se/raciocinando (*Self*), representando (Identidade), intuindo/“insightando” (Resiliência Ampliada) e “jogando”/balanceando (Alteridade) – a multiplicidade interacional da realidade dinâmica, perscrutando os caminhos da complexidade e administrando os desvios caóticos da entropia. (SANT’ANA-LOOS, LOOS-SANT’ANA, 2013d, s/p).

Nisso está posta também a importância do alcance da prática da resiliência ampliada, o ápice da capacidade de abstração (a *meta-abstração*), que é característica do que nos faz humanos e do que é próprio do nosso desenvolvimento e aprendizagem, tema sobre o qual nos debruçaremos a seguir.

## 1.1 O QUE NOS FAZ HUMANOS, NOSSO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, SEGUNDO O STAA

De acordo com Devlin (2010), o que nos faz humanos é a capacidade e habilidade de desenvolvermos o processo psíquico da *abstração*, que é uma função psíquica por excelência, intimamente relacionada com o pensamento e com a

linguagem. A abstração significa a possibilidade de realizarmos um tipo de pensamento superior, mais avançado, haja vista que os animais também possuem processos elementares de pensamento (VYGOTSKI, 2000, 2001). E o desenvolvimento dessa forma de pensamento mais avançada, no homem, apenas se tornou possível a partir do desenvolvimento da linguagem, o que torna pensamento e linguagem funções psíquicas inter-relacionadas, interdependentes e inseparáveis, segundo os pressupostos vygotskyanos, também compartilhados por Devlin. Este defende que a espécie humana, em seu processo de evolução, atingiu uma qualidade de abstração superior, tornando-lhe capaz de acessar os níveis da linguagem simbólica e do pensamento matemático (para ele, níveis 3 e 4, respectivamente), formas superiores de abstração.

A *Afetividade Ampliada* (SANT'ANA-LOOS, LOOS-SANT'ANA, 2013d) afirma ser possível avançar no entendimento desse atributo – a abstração – que promove a identidade humana. Nesse sentido, propõe que destaquemos as diferenças entre a “boa” e a “má” gestão na utilização da abstração (do pensamento e da linguagem). Se dirigida de maneira “atrapalhada”, a abstração pode fazer “ver” a realidade de modo demasiadamente desconectado, divergente e corrompido (como por exemplo, o caso de pessoas altamente intelectualizadas que acabam “rompendo” com a realidade, desconectando-se, “enlouquecendo”). Se, por outro lado, devidamente conduzida rumo à integralização dos fenômenos, a abstração pode descortinar ou (re)inventar uma realidade melhor conectada, o que seria ótimo para o viver humano (LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2014; SANT'ANA-LOOS, LOOS-SANT'ANA, 2013d). Assim, a *Afetividade Ampliada* distingue um nível adicional de abstração (nível 5), além dos quatro que se assentam, respectivamente, sobre as bases das relações estímulo-resposta (nível 1), das relações causa-efeito (nível 2), da linguagem simbólica (nível 3) e do pensamento matemático (nível 4), propostos por Devlin (2010): a *meta-abstração*. Para o STAA, os níveis de abstração devem convergir em uma realidade dinamicamente integralizada e totalizante (monista); o que só se consegue, efetivamente, por meio da meta-abstração.

Dessa forma, a *Afetividade Ampliada* (LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2014; SANT'ANA-LOOS, LOOS-SANT'ANA, 2013d) propõe uma categorização da abstração em cinco níveis: 1. Estímulo-Resposta; 2. Causa-Efeito; 3. Linguagem (simbólica – alicerce do pensamento); 4. Pensamento ‘Distanciado’; e 5. Meta-Abstração. Cada nível corresponde, por assim dizer, a cada uma das dimensões

apresentadas anteriormente, respectivamente: 1. Alteridade; 2. Identidade; 3. Translação Comunicativa (equilíbrio entrópico – homeostase); 4. *Self*; e 5. Resiliência Ampliada.

Tal proposição tem a finalidade de deixar claro o desenvolvimento da abstração e suas possibilidades de ação, principalmente em face da grande mobilidade entre os seus diversos estados, níveis ou dimensões. Essa mobilidade entre os níveis é incentivada pela entropia, pois esta energia engendra possibilidades de transição dentro dos níveis de abstração (trânsito entre níveis, “interníveis”), permitindo-nos olhar a realidade de forma mais dinâmica. A entropia, na verdade, tem o papel de ser a fomentadora das forças (interações) que interferem no universo. Isso porque tais interações (forças), por sua vez, buscam certo equilíbrio, na medida em que requerem princípios de organização. Dessa maneira, ao mesmo tempo em que a entropia faz aumentar o caos e a desorganização nos/entre os sistemas, ela também é a fonte de organização dos mesmos – uma vez que os força a se ordenarem. Esse é o mesmo raciocínio pelo qual o STAA defende o entendimento da alteridade como caminho para a resolução de conflitos, conforme explicitado anteriormente.

Portanto, no sentido epistemológico, a *Afetividade Ampliada* concebe o desenvolvimento como o “processo de transformação dos processos biológicos e psicológicos ao longo do ciclo vital” (LUNA; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS; SILVA, 2013, s/p) – pontuando-se, marcadamente, o que se pode conceber como sendo o desenvolvimento integral do ser humano. A partir da premissa de que o que nos diferencia enquanto humanos é, essencialmente, a abstração, gerenciada pelo pensamento e dinamicamente relacionada com a linguagem, é possível deliberar que o ser humano é, funcionalmente, um “ser de linguagem”. Desse modo, todo o seu desenvolvimento deve ser baseado em fazê-lo evoluir até que alcance o que seria desejável de tal atributo: a *Linguagem Plena*.

Entre o pensamento, que estabelece relações e conclui ideias, e a linguagem, que as organiza e as expressa/as comunica, está a palavra e a fala. A linguagem, para a *Afetividade Ampliada* (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013c) é a estrutura geral que possibilita, justamente porque implica dualidade (e não dualismo) a síntese de ideias, o conhecimento:

[...] a linguagem é uma estrutura dinâmica realizável dualmente, isto é, por duas perspectivas, inicialmente separadas, mas que almejam algum tipo de acordo ou convenção. “Só isso”, apenas parte de um processo maior, que é a prática existencial de nossa espécie. Neste sentido, a linguagem, quando praticada, decompõe-se em conversa, em diálogo e, por excelência, na dialética. (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013c, s/p).

Por outro lado, a palavra e, conseqüentemente, a fala, precisam assumir um “termo”, uma “acepção”, um “viés”, pois demandam uma fonte de expressão quando são utilizadas. Portanto, configuram “um estado de consciência contextual ou contingente, logo particular, que localiza uma versão, uma leitura, da verdade” (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013c, s/p). As palavras são, assim, cristalizações, normatizações, expressões de um “enviesamento” característico do contexto da pessoa que as articulou.

No pensamento, as ideias seriam uma espécie de película ou de membrana (que representam um “recorte” de realidade, uma *gestalt*, uma configuração), a qual permanece às margens de algo maior, insustentável no seu todo pelas palavras. Isso porque as ideias só funcionam em meio a relações abstratas, no nível do pensamento, decorrentes das interações (que buscam se equilibrar, homeostaticamente) com outras ideias. Em consequência, necessitamos encontrar uma ligação, uma ponte, entre essas dimensões que constituem as coisas: as ideias que as concebem e as palavras que lhes servem de referência. Essa ponte pode ser um sistema que se revele um sintetizador, um integrador, que faça emergir acordos e “confiança mútua, a verdadeira linguagem: que ora se preocupa com a teoria (sintaxe) ora com a prática (semântica); que ora dá voz a um interlocutor (tese) ora a outro (antítese).” (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013c, s/p).

A verdadeira linguagem, a *linguagem plena*, habilita o ser humano a propiciar uma “medida” aceitável de “interação em ordem” (SANT’ANA-LOOS, 2013) e, conseqüentemente, maior nível de controle da entropia.

Em outras palavras, isso significa que a função existencial (o Verdadeiro Eu) perante o tecido humano (social) de cada um de nós é a de estar atento à realidade e procurar reter as melhores informações para controlar o caos [...], de maneira a equilibrar a entropia positiva que produzimos dentro do sistema humano de vida: nas células psíquicas (individuais) e nos tecidos (sociais). (LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014, p. 200).

Assim, os indivíduos buscam confirmar suas teorias, acreditando, cada qual, que detém o resultado da investigação que faz da realidade como uma forma de

encontrar a direção certa para existir; passando a funcionar como um *atrator*. Então, a linguagem torna-se um “jogo” interacional dual entre atratores que se “estranham” e que procuram, por meio da alteridade, sintetizar o que se pode chamar de “atrator estranho ideal”: a síntese do jogo dialético. Tal dialética, na *Afetividade Ampliada*, é denominada “*dialética do afetar e ser afetado*” ou “*dialética da afetividade ampliada*” (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d).

Com essa exposição compreende-se que o parâmetro de desenvolvimento integral do ser humano não deve se pautar apenas nos conhecimentos de mundo ou “conteúdos” escolares, científicos por excelência. Deve se basear também na aquisição da habilidade de dialogar nesta perspectiva dialética (“jogo” dual das interações): da linguagem plena.

A partir de um esforço de integralização, o STAA propõe um esquema unificado – porém dinâmico – de conceitos, os quais descrevem e realizam distinções entre aspectos que, de modo inter-relacionado, fazem ajustes e modelam/modulam/regulam o desenvolvimento humano ao longo da vida. Dessa maneira, deve-se compreender que todas as dimensões se interconectam e se integralizam, também em um entrecruzamento de “afetamentos” mútuos, constituindo “correias-díades”, quando se busca olhar de modo funcional. Algumas dessas relações já foram abordadas (*self*-identidade, *self*-resiliência, resiliência-homeostase), à medida em que descrevemos o funcionamento da célula psíquica. Como resultado do funcionamento das correias-díades, temos o *Circuito Psíquico* (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo), um modo de funcionamento interativo e integrado das diversas dimensões da célula psíquica, em que várias correias-díades operam simultaneamente: *self*-alteridade, *self*-homeostase; identidade-alteridade; identidade-resiliência; identidade-homeostase; resiliência-alteridade; alteridade-homeostase, e assim por diante, nas várias combinações que são demandadas pela análise da situação em questão. Esses entrecruzamentos entre as dimensões dirigem o processo de desenvolvimento de cada indivíduo, de cada *célula psíquica*, em interação com as outras que compõem o tecido social. Como resultado, são criadas histórias únicas, que não se repetem; mas que, ao mesmo tempo, são compartilhadas entre as unidades que vão gradativamente compondo o sistema social e constituindo uma história maior, um desenvolvimento coletivo com identidade própria, uma identidade humana e universal.

O desenvolvimento é propulsionado pelas mais variadas aprendizagens realizadas mediante movimentos, ações e interações que o indivíduo vai “acertando”, “acomodando”, junto ao outro, ao mundo, em rumo à superação dos estados entrópicos, caóticos, adversos da realidade, em busca da homeostase. A aprendizagem está, assim, identificada com o “processo de apropriação de conhecimentos e habilidades” (LUNA; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS; SILVA, 2013, s/p) e, nesse sentido, poderíamos identificar a aprendizagem com a *resiliência ampliada*, isto é, com capacidade/habilidade de

[...] sair dos conceitos e teorias (ou situações) cristalizados para ir às suas origens, motivações e devires e encontrar “soluções” que os atualizem (ou os autoatualizem) ou mesmo que os façam renascer em outra forma, sintática, o que significará passar para um novo rol de conceitos e teorias ou uma nova realidade, literalmente (SANT’ANA-LOOS, LOOS-SANT’ANA, 2013c, s/p).

Trata-se de uma aprendizagem “resilientemente” ampliada, que busca novos estados, melhor configurados do que os anteriores, mais ricos e sofisticados, mais abertos e ampliados, que contribuam efetivamente para novas configurações do *self* e desenhos melhor definidos de identidade, por meio de interações *alteras*, rumo à homeostase. Portanto, a Afetividade Ampliada defende uma *Educação* que deveria

[...] ser um condutor aos fatores de apoio, proteção e instrumentalização que proporcionariam a manifestação da resiliência em um nível comum a todos os que dela participam. Neste caso, em si mesma, a educação deveria ser um fator de proteção. Enfim, um complemento às nossas incapacidades inatas que faria emergir uma capacidade “superior” de resiliência autoatualizante, equilibradora do conhecimento sincrônico à realidade, ou seja, de autoinstrumentalização para a homeostase (interacional); que, por sua vez, tornar-se-ia um renovado fator de proteção, e assim por diante. (SANT’ANA-LOOS, LOOS-SANT’ANA, 2013c, s/p).

Concluindo, provisoriamente, é possível observamos como o STAA, afirmando-se como uma meta-teoria, é extremamente rico no sentido de nos subsidiar na elaboração de uma visão mais ampliada, dialógica, fluida, dinâmica da realidade, dos fenômenos psíquicos – incluindo o desenvolvimento e a aprendizagem humanos. A seguir, a título de síntese, apesar de já termos desenhado alguns esboços ao longo da exposição que fizemos, destacaremos das “imagens” meta-teóricas do STAA o que se pode compreender especificamente como autorregulação.

## 1.2 A AUTORREGULAÇÃO A PARTIR DA AFETIVIDADE AMPLIADA

Imediatamente poderíamos sucumbir à tentação de localizar a autorregulação e, por consequência, a autoavaliação, na *dimensão recursiva*, do *self*, pois nos pareceria “o mais lógico”, uma vez que se trata da regulação do/pelo *self*. Contudo, como muito bem aprendemos com o STAA, nem tudo que é fundamentado em uma racionalidade lógica, linear, é por si só “verdadeiro” e suficiente.

Embora, em parte a autorregulação se inscreva nos processos recursivos do *self*, circulando, permeando, configurando-se entre/pelas crenças de autorreferência e de mundo que os indivíduos possuem, ela transcende essa dimensão e permeia todas as outras, como já foi possível notar à medida que detalhávamos a estrutura da *Célula Psíquica* e seu correspondente *Circuito Psíquico*. Os processos de autorregulação observam-se nas interações entre identidade e *self*, uma vez que este último fornece recursos (recursividade) para a regulação/configuração da identidade, a *dimensão configurativa*. Esta dimensão implica um ininterrupto e constante movimento de autorregulação, pois é por meio dela que a subjetividade (interior existencial), que contém as crenças de [auto]referência (“definições” e convicções por meio das quais o indivíduo se prepara para interagir com o meio), faz a interface com a objetividade existencial, manifestada nas atitudes que caracterizam indicadores da “*performance* identitária”.

A autorregulação também é uma qualidade criativa do próprio movimento do ser psíquico, de expansão e criação, de pôr o foco em dado momento e, depois, voltar a afastar-se, alargar-se, “esticar-se”, para (entre)ver melhor, para fazer novas e diferentes sínteses, para resolver situações novas e adversas, para as quais não possuíamos recursos de enfrentamento. Essas últimas afirmativas aproximam a autorregulação do que o STAA compreende como *resiliência ampliada* (criatividade, elasticidade, plasticidade); portanto, ela também faz parte da *dimensão criativa* do ser.

As crenças autorreferenciadas (autoconceito, autoestima, autoconfiança, autoeficácia), presentes na dimensão *sélfica*, evidenciam-se na capacidade de resiliência da pessoa, pois é imprescindível estimular e ativar suas possibilidades de acreditar poder, ser, ter, estar e de regular, principalmente a si mesmo – a autorregulação. Desse modo, o autoconceito, a autoestima e autoconfiança que o

sujeito tem em relação a si próprio, considerando-se como alguém capaz e competente para superar as adversidades, por exemplo, favorecerá o processo de resiliência, permitindo que o indivíduo vá buscar meios para atingir determinados objetivos, mesmo que estes signifiquem alterar certos estados interiores existenciais para alcançar outros. A maneira como o indivíduo se (auto)avalia, com base na *auto* e *altera* compreensão de si e do mundo, e atua nas formas como processa sua aprendizagem (a autorregulação da aprendizagem), permite que ele seja capaz de se modelar/modular/regular para enfrentar situações hostis, para não sucumbir diante delas, caso não tenha recursos para fazer frente a elas.

O “eu”, nesse raciocínio, é construído nas relações sociais e naturais, à medida que se autoavalia, (re)estrutura-se e se ressignifica, o que provoca a reorganização do sistema de crenças autorreferenciadas, e, por conseguinte, do que o “eu” realmente significa para si mesmo e para o mundo. (PALUDO; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014, p. 104).

Com relação à alteridade, que sustenta a *dimensão moduladora*, a autorregulação vislumbra-se no diálogo interacional, na dialética necessária entre dois, na busca de interações harmônicas – mas, nem por isso, sem enfrentamentos – que promovam crescimento ao possibilitar movimentos entre pares, em busca da *homeostase altera* e autorregulada, conjunta, na/da relação eu-outro. Assim, a autorregulação inscreve-se nessa dimensão por buscar a modulação dos encontros *eu-outro*, inseridos e imersos no tecido social, no “jogo” dual interacional entre as unidades (*células psíquicas*) que compõem o tecido orgânico social.

Portanto, resumindo, a autorregulação poderia ser compreendida como sendo os processos de busca de homeostase da célula psíquica (*self*-identidade-resiliência ampliada), junto com a dimensão interacional (alteridade), para a concretização da translação comunicativa ou linguagem plena, em combate à entropia. E pode-se afirmar que, segundo o Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada*, a autorregulação funciona como um “atrator”, no sentido de que se configura como sendo um conjunto de recursos necessários à autorreferência (*self*), subjetivos e objetivos, de contornos identitários (identidade), e de possibilidades de criação (resiliência ampliada) que movimentam/que compelem o organismo em direção à interação com o outro (alteridade) – que é compreendido como sendo também uma unidade triádica (*self*-identidade-resiliência ampliada) ao qual precisa se “anexar” –, e à homeostase, ao “diálogo dialético” ampliado, à *linguagem plena*.



Então, nessa perspectiva, a autorregulação é um conjunto de elementos (conhecimentos, recursos/ferramentas, configurações) que constituem tanto a organização da *Célula Psíquica*, como o seu funcionamento, o *Circuito Psíquico*. Está presente nas predisposições organísmicas que se esboçam desde o nascimento para a busca da homeostase, do equilíbrio, e que necessita de interações dialógicas entre os indivíduos – favoráveis à *aprendizagem ampliada* – que impulsionem e alavanquem seu desenvolvimento, que auxiliem o indivíduo a construir, a (re)criar estratégias cognitivas, afetivas, interacionais e de ação para melhor aprender, tanto sobre o mundo quanto em relação ao seu próprio desenvolvimento e funcionamento. Desse modo, a autorregulação é muito mais do que aprender estratégias (meta)cognitivas de planejamento, execução e avaliação; é conectar-se com o outro, com a sua realidade e com um sentido maior (universal; afinal, todos nós fazemos parte do universo), produzindo e (res)significando os sentidos de/por/para si mesmo, mas sem desconectar-se do sentido universal.

Compreende-se, assim, que a autoavaliação pode ser instrumentalizada de forma que possamos oportunizar (ou não) no ambiente escolar a “*autorregulação ampliada*”, esse processo de busca de estados diferenciados, mais ricos e organizados, dialógicos e dialéticos de interação *eu/ensino/aprendizagem-outro/ensino/aprendizagem*, contribuindo para o desenvolvimento do ser, pelo próprio ser, com outro ser.

Em seguida, apresentaremos o estudo empírico que foi por nós concebido com o objetivo de iluminar os processos de autorregulação (ampliada) que subsidiam a autoavaliação da aprendizagem por crianças de sete a nove anos, especialmente quando trabalham com portfólios de avaliação, com o apoio do Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada*.

**PARTE IV – UM ESTUDO EMPÍRICO ACERCA DA AUTORREGULAÇÃO E DA  
AUTOAVALIAÇÃO POR MEIO DE PORTFÓLIOS COM CRIANÇAS À LUZ DO  
STAA**

## 1 PESQUISANDO AUTORREGULAÇÃO E AUTOAVALIAÇÃO POR MEIO DE PORTFÓLIOS COM CRIANÇAS DO 3º ANO DO EF COM O APOIO DO STAA

A vida é um tesouro inesgotável, mas somente o coração do poeta pode conhecê-la.

(OSHO, 2003, p. 49)

O estudo empírico que será apresentado nesta parte da tese realizou-se de acordo com orientações metodológicas próprias de pesquisas qualitativas em educação, sustentadas na ideia de que a pesquisa de cunho social, que toma o contexto da interação social como objeto de estudo, deve considerar diversas possibilidades de investigação e análise, sem perder o foco do estudo, para abordar um fenômeno altamente complexo, que é o contexto das relações sociais, particularmente no campo educacional (TRIVIÑOS, 1987).

Esta pesquisa configurou-se como sendo, em princípio, um estudo exploratório (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006), pois teve como objetivo examinar um problema pouco ou não estudado anteriormente, como já destacamos nos capítulos anteriores, qual seja: *Que processos de autorregulação subsidiam a autoavaliação da aprendizagem por meio de portfólios com crianças de sete a nove anos? Como se desenvolvem esses processos de autorregulação que subsidiam a autoavaliação e como podem ser suscitados mediante atividades de autoavaliação a partir do trabalho com portfólios por crianças de sete a nove anos?*

E, diante da tarefa de nos debruçarmos sobre um fenômeno pouco conhecido e estudado, de natureza bastante complexa e dinâmica, como já foi possível vislumbrar, procuramos assumir uma postura investigativa coerente e congruente com a do pesquisador que se instrumentaliza mediante o STAA; um investigador que “poderia ser dirigido por sua sensibilidade heurística, ou seja, por sua afetividade, suas emoções: convergidos por meio de instintos, intuições e desembocados em *insights* e sensações catárticas, por exemplo” (LUNA; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS; SILVA, 2013, s/p). Aquele que se “arma” das ferramentas da inspiração e do entusiasmo para com sua problemática de pesquisa; um estudioso que poderia verdadeiramente se comprometer/se responsabilizar com

uma compreensão mais original e com a visibilidade de objetos de estudo ou fenômenos negligenciados por arranjos metodológicos tradicionais.

Portanto, foi com base nesse espírito de entusiasmo e comprometimento que empreendemos o estudo empírico que será apresentado a seguir. No próximo item detalharemos como foi o processo de inserção e de imersão no campo de pesquisa e realizaremos a contextualização do processo investigativo (onde ocorreu, com a participação de quem), esmiuçando aspectos que consideramos centrais para a compreensão dos caminhos metodológicos que percorremos.

## 1.1 A CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA E O PROCESSO DE INSERÇÃO/IMERSÃO EM CAMPO

A pesquisa em campo começou a se desenhar quando obtive o consentimento da professora participante do estudo para realizar a investigação junto a ela. Esta professora possui graduação em Pedagogia, concluída no ano de 2001, em uma Instituição de Ensino Superior particular de Curitiba, e pós-graduação em Psicomotricidade Relacional, realizada em uma instituição de especialização *lato sensu*, nesta mesma cidade, concluída no ano de 2011. No período em que se realizou a pesquisa, a referida profissional trabalhava no período matutino e vespertino em duas escolas que oferecem atendimento aos anos iniciais (AI) do Ensino Fundamental, pertencentes à Rede Municipal de Educação de Curitiba/PR.

A docente há algum tempo vinha realizando estudos autônomos em relação ao trabalho com portfólios, e motivada por esses estudos participou de uma oficina sobre a construção de portfólios que foi ministrada por mim durante a Semana de Estudos Pedagógicos, promovida pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de Curitiba, em maio de 2007. Após sua participação nessa oficina, ela procurou-me para pedir orientações e trocar ideias a respeito das possibilidades de implementar um trabalho mais sistematizado com portfólios com as suas turmas de alunos, em duas escolas municipais de AI do EF nas quais trabalhava naquele momento.

Durante os anos que se seguiram realizei alguns encontros com a professora e foi possível perceber que ela buscava desenvolver o trabalho com portfólios com os grupos que tinha sob sua responsabilidade de uma maneira muito próxima ao que Villas Boas (2006) propunha. A professora havia lido todo o livro de

Villas Boas, sempre fazia referência à autora e estava muito empenhada em fazer um trabalho com portfólios de modo que as crianças, de fato, participassem ativamente da construção dos mesmos, seja mediante a seleção e inclusão de atividades que lhes eram significativas, como também por meio da realização de atividades de autoavaliação (elaboradas pela professora), nas quais as crianças podiam se expressar livremente sobre suas aprendizagens, autoconceitos, preferências e dificuldades.

É importante salientar que a referida professora desenvolvia, por iniciativa própria, um trabalho com portfólios que se diferenciava daquele que era recomendado pelas equipes pedagógicas dos Núcleos de Educação<sup>66</sup> e das escolas (que pertencem a tais núcleos) em que ela trabalhava; pois, segundo as orientações da maior parte desses profissionais, era o professor que deveria compor os portfólios, os quais deveriam ser constituídos apenas por provas, introduzindo outros tipos de materiais e atividades nas pastas apenas no caso dos alunos a respeito dos quais se levantassem hipóteses de que talvez precisassem ser retidos na primeira ou na segunda etapa dos AI (nos terceiros ou quintos anos do EF). A docente em tela realizava este tipo de trabalho, mas também tentava consolidar uma atuação na qual as crianças pudessem efetivamente participar do processo de avaliação de sua própria aprendizagem, e isso se aproximava muito do que acreditamos ser uma prática que, realmente, contempla atividades de autoavaliação pela criança no primeiro ciclo do EF.

Assim, à medida que foi se desenhando o nosso Projeto de Pesquisa e em função das características da mencionada professora no que se refere ao trabalho com portfólios, efetivamos o convite para que participasse do nosso estudo, o que ela aceitou prontamente. Conversei bastante com a professora sobre as implicações desta concordância: em muitos momentos eu, na condição de pesquisadora, estaria presente em sala de aula, acompanhando seu trabalho e observando as respostas das crianças ao mesmo tempo; além de que a minha presença, por si só, provavelmente interferiria nos processos em sala de aula. Apesar de ter clareza em

---

<sup>66</sup> Um Núcleo Regional de Educação (NRE) é uma unidade organizacional pertencente à Secretaria Municipal da Educação (SME) da cidade de Curitiba – PR. É responsável pela operacionalização e pelo controle de atividades escolares descentralizadas do nível central (SME). Atualmente, a SME de Curitiba possui um total de nove Núcleos Regionais de Educação. Cada Núcleo, embora faça referência a um bairro específico dessa cidade (por exemplo: Pinheirinho, Portão, Boa Vista, etc.), corresponde a uma região (representada pelo nome de um bairro específico) que engloba vários bairros e localidades próximas.

relação a tais aspectos, a professora não recuou. Dialogando com a docente no início do ano letivo de 2012, esta sugeriu que a pesquisa fosse realizada junto ao grupo de alunos do terceiro ano, com o qual trabalhava pelo período da manhã em uma escola de AI do EF, localizada na região metropolitana do município de Curitiba-PR. A professora trabalhava os dois períodos, manhã e tarde, com duas turmas de terceiro ano nessa mesma escola, localizada próxima à sua residência. Ela também desenvolvia um trabalho em que atendia pequenos grupos de crianças do período da tarde que necessitavam de reforço escolar, após o horário de término das aulas desse turno, em um projeto chamado “a quinta hora”.

A professora sugeriu que o estudo fosse realizado junto à sua turma de terceiro ano do período matutino porque acreditava que esta precisava de mais atenção que a turma da tarde. O grupo da manhã, segundo ela, era uma turma cuja “identidade” mostrava-se bem “fragilizada”. No ano anterior (2011) esse grupo de alunos havia passado por algumas mudanças de professora e, quando foi assumido pela professora participante desta pesquisa, no início do ano letivo de 2012, mostrava-se bem defasado em comparação com os demais grupos de terceiro ano dessa mesma escola – levando em conta os conteúdos propostos para essa etapa nas Diretrizes Curriculares Municipais para o Ensino Fundamental (CURITIBA, 2006) –; além de evidenciar certa “desmotivação”, de acordo com depoimentos da docente participante da pesquisa. Poucos alunos liam com fluência e produziam pequenos textos; não utilizavam letra cursiva e também apresentavam defasagem no que diz respeito à área da matemática, realizando apenas operações matemáticas de adição e subtração com até dois algarismos, sem reserva.

Para dar início efetivamente à pesquisa foi necessário obter autorização da direção da escola em que se realizaria o estudo, como também submeter o projeto de pesquisa à aprovação da Secretaria Municipal de Educação (SME). Após tais aprovações, inseri-me definitivamente no campo de pesquisa, em maio de 2012, com o propósito inicial de realizar observações e de me entrosar com os participantes do estudo.

Com a finalidade de nos aproximarmos das crianças que compunham a turma participante e de consolidar um vínculo com as mesmas, o que entendíamos ser necessário para a efetivação dos objetivos do estudo empírico, apresentei-me ao grupo de alunos e expliquei que me encontrava ali na condição de estudiosa/investigadora e que permaneceria com eles até o fim daquele ano letivo,

esclarecendo às crianças qual era o meu objeto de estudo. Estas me receberam muito bem e logo alguns alunos, cada vez que me apresentava em campo, passaram a disputar com outros a indicação do local em que eu deveria me sentar, pois muitos queriam que permanecesse próxima deles. Sempre procurei sentar-me nas cadeiras que se encontravam no fundo da sala, para não atrapalhar a visualização por parte das crianças da lousa, principalmente em função de ter alta estatura.

Desde o início de maio de 2012, portanto, passei a participar das atividades pedagógicas em sala de aula semanalmente, praticamente todas as quintas-feiras. No período da segunda até a última semana julho de 2012 tivemos uma interrupção nas atividades de pesquisa devido ao período de férias escolares, retomando o estudo no início de agosto (do mesmo ano).

A sala de aula em que esta turma se encontrava possuía aproximadamente oito metros de comprimento por dez de largura (ver Fotografias 1, 2 e 3 nos APÊNDICES 1, 2, 3). Na sala existiam: carteiras e cadeiras individuais para cada uma das vinte e nove crianças que integravam a turma, e algumas adicionais, que podiam ser ocupadas por um adulto, como era o meu caso; uma mesa e uma cadeira para a professora da classe; lousa; armários embutidos; painel; uma televisão fixada na parede acima da lousa; e outros materiais (como ábacos, por exemplo). A sala era bem arejada, com boa iluminação e em boas condições de limpeza.

A escola escolhida para o desenvolvimento da pesquisa atendia a todas as especificações que vigoram na lei para seu funcionamento, principalmente por ser uma instituição pública. Era uma escola recém construída e inaugurada, com dependências grandes, com amplos pátios internos (três no total), uma ampla cancha coberta externa e uma grande área externa não construída, onde as crianças de todas as turmas brincavam durante os horários de intervalo. A escola foi construída em uma região bem acessível no bairro em que se localizava, sendo que ao lado desta escola situa-se um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI); a alguns metros (cerca de 500m) dali existe outra escola municipal de Al do EF, e também a cerca de 300 metros há um Colégio Estadual de Anos Finais (AF) do EF e Ensino Médio (EM). A escola localiza-se em uma região residencial, em que se encontram também muitos estabelecimentos de comércio. Bem próximo (cerca de 1 km) da escola situa-se um complexo público, no qual, além de instalações

comerciais, estão as dependências do Núcleo Regional de Educação (NRE) responsável pela gerência de todas as escolas municipais daquela região da cidade.

A escola possuía, à época da pesquisa, onze turmas no período da manhã: uma turma de educação infantil (pré-escolar), um primeiro ano, dois segundos anos, três terceiros anos, dois quartos anos e dois quintos anos. E, no período da tarde, quatorze turmas. No total, a escola possuía aproximadamente setecentos e vinte alunos.

Na ocasião em que me inseri no campo de pesquisa, em maio/2012, a turma alvo de análise era composta por vinte e oito crianças, doze do sexo masculino e dezesseis do feminino. No início do segundo semestre, final de julho/2012, tivemos a saída de dois alunos, uma menina e um menino, por motivo de transferência para outra escola. Por outro lado, três novos alunos ingressaram no grupo, uma menina e dois meninos, provenientes de outras escolas municipais, totalizando vinte e nove crianças.

Portanto, no período em que houve a coleta mais sistematizada de dados, ou seja, a partir do momento em que o Projeto de Pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética de Pesquisa (CEP), do Setor de Ciências Sociais (SCS) da Universidade Federal do Paraná – UFPR (em Anexo consta o Parecer Consubstanciado do CEP/SCS – UFPR), período este que pode ser definido entre setembro e dezembro de 2012, além da professora, participaram da pesquisa vinte e nove crianças com idades entre sete a nove anos, sendo que vinte e seis delas completariam oito anos até o final de 2012 e três delas completariam nove anos até o fim de 2012. Das vinte e nove crianças, dezesseis pertenciam ao sexo feminino e treze ao masculino.

As crianças e seus familiares, a maior parte, gozavam de bom estado de saúde e apresentavam condições socioeconômicas compatíveis com as da Classe E (rendimento entre 0 a R\$1.254) e Classe D (rendimento entre R\$1.255 a R\$2.004), segundo critérios estabelecidos pela Secretaria de Assuntos Estratégicos – SAE (ASSUNTOS ESTRATÉGICOS, 2014). De modo geral, as famílias dessas crianças residiam em casas e apartamentos localizados nas proximidades da escola, e os pais ou responsáveis desempenhavam diversas profissões (funcionários de escolas públicas, comerciários, empregadas domésticas, etc.).

Também participaram da pesquisa cinco mães de cinco crianças que compunham a turma em tela. A participação dessas mães (e dessas crianças) deu-



se em uma etapa posterior da pesquisa, no nível que chamamos de *Estudos Individualizados*, que será melhor explicitado adiante.

Os participantes do estudo foram solicitados a autorizar sua participação e a divulgação dos resultados de pesquisa, sem identificação de seus nomes ou do nome da instituição a que pertenciam, mediante o conhecimento prévio dos objetivos da mesma e da assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Foram construídos, assim, quatro tipos de TCLE: 1) destinado aos pais/responsáveis pelas crianças 29 (vinte e nove) que participaram do estudo em seu Nível Amplo; 2) destinado aos pais/responsáveis das cinco crianças que participaram dos Estudos Individualizados; 3) destinado às mães das cinco crianças que participaram dos Estudos Individualizados, que também foram entrevistadas; e 4) destinado à professora participante da pesquisa. Os TCLEs foram construídos e apresentados aos participantes da pesquisa atendendo a todas as recomendações e determinações do CEP (SCS – UFPR).

As crianças participantes podem ser consideradas “co-autoras” da pesquisa (KRAMER, 2002) e, como tal, foram devidamente esclarecidas sobre os objetivos do estudo. Como não possuíam ainda fluência na escrita e na leitura, em função de estarem em processo de alfabetização, foram consultadas verbalmente se consentiam ou não sua participação na pesquisa, e foram convidadas a assinar um Termo de Assentimento (TA) simplificado (APÊNDICE 4). Nenhuma das crianças se recusou a participar da pesquisa; mas, até então, nem todos os pais das vinte e nove crianças assinaram os TCLEs.

As famílias de todas as crianças foram chamadas para uma reunião na escola em outubro de 2012, em um horário que seria o mais adequado à maioria dos pais que trabalhavam durante o dia, para serem informadas e consultadas sobre a participação dos filhos/as na investigação. No entanto, poucas famílias compareceram nesta data, mas todas as que estiveram presentes consentiram a participação do/a filho/a no estudo. Foi necessário encaminhar os TCLEs faltantes por meio da agenda das crianças durante as semanas que se seguiram à reunião; no entanto, mesmo assim não obtivemos a assinatura/consentimento de todas as famílias dos alunos que participavam da turma. Três TCLEs não foram assinados, inviabilizando que os dados obtidos junto a essas três crianças, que não tiveram a autorização explícita de suas famílias para participar, fossem apresentados e discutidos neste estudo.

Após a apresentação sobre como foi o processo de inserção e imersão no campo de pesquisa, e realizada a contextualização da investigação, na sequência faremos a exposição dos níveis do estudo empírico e dos instrumentos de coleta de dados que foram empregados.

## 1.2 APRESENTAÇÃO DOS NÍVEIS DE PESQUISA E SEUS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo empírico operacionalizou-se em dois grandes níveis de pesquisa: 1) *Nível Amplo*; e 2) *Nível dos Estudos Individualizados*. A pesquisa contemplou no Nível Amplo de pesquisa a *observação participante* e a *investigação-ação*, que incluiu os vinte e nove alunos e a professora regente, além de uma *entrevista* com esta professora. Em um segundo nível, que denominamos *Estudos Individualizados*, foram selecionadas e entrevistadas cinco crianças (e suas mães), dentre os vinte e nove alunos, para que participassem de procedimentos de coleta de dados de forma individualizada.

Os níveis de investigação, *Amplo* e *Estudos Individualizados*, não representaram momentos ou etapas temporal e cronologicamente diferenciadas de investigação, pois se procederam às observações e às ações em que todos os alunos e professora participaram concomitantemente aos Estudos Individualizados com as crianças (e suas mães) selecionadas. A coleta de dados sistemática, tanto no nível Amplo como no dos Estudos Individualizados, ocorreu a partir de agosto de 2012 (mês em que o Projeto de Pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do SCS – UFPR) até meados de dezembro do mesmo ano. Em seguida, constam quais foram os procedimentos metodológicos adotados no Nível Amplo de pesquisa.

### 1.2.1 Nível Amplo de coleta de dados

Neste nível, o trabalho em campo efetivou-se mediante os seguintes procedimentos metodológicos: *Análise Documental*, *Observação Participante*, *Investigação-Ação* e *Entrevista*.

A *análise documental* é a identificação, a leitura e a análise de qualquer documento que se considere relevante para o desenvolvimento da pesquisa, desde documentos oficiais até outros, como cadernos, anotações do professor em diário de classe, entre outros (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Nesse sentido, durante a realização da pesquisa, principalmente no início da mesma, consultamos muitos documentos disponibilizados pela professora participante da investigação e por profissionais da escola e do NRE, ao qual esta instituição escolar pertence. Tivemos a possibilidade de ler e de analisar documentos como: provas concebidas por profissionais da própria escola, provas elaboradas por profissionais da Rede Municipal de Educação e fichas de avaliação confeccionadas por profissionais desse NRE. Também tivemos acesso ao caderno de planejamento da docente participante da pesquisa. Julgamos que a leitura e a análise desses materiais foi bastante válida no que diz respeito a nos tornarmos mais conhecedoras e identificadas com a realidade que estava sendo investigada.

Na *observação participante*, o observador tem sua identidade de pesquisador e os objetivos do estudo revelados ao grupo pesquisado desde o início (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 29). Assim, em nossa pesquisa, a identidade da pesquisadora e seus objetivos eram claramente conhecidos por todos os participantes. Por meio da observação participante objetivamos pesquisar como os processos de autorregulação emergiam espontaneamente no cotidiano escolar, no curso do desenvolvimento das crianças em tela e durante o trabalho com portfólios que era realizado diariamente pela professora participante da pesquisa.

Durante as observações realizei o registro das atividades escolares e das interações entre professora-alunos, alunos-alunos, pesquisadora-alunos e pesquisadora-professora em sala de aula e em outros espaços, no decorrer do trabalho escolar em geral e nos momentos em que se destacavam as interações por meio da construção dos portfólios. O registro das observações foi feito, principalmente, por meio da escrita em um *diário de campo*, que é composto por anotações de campo, ou seja, o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, vivencia, pensa e reflete sobre os dados no decurso da coleta de um estudo qualitativo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Também foram realizados registros por meio da *videogravação*, por meio da filmagem dos participantes durante as atividades especificadas acima, a partir da autorização prévia dos responsáveis e das próprias crianças por meio de TCLE e TA, conforme já esclarecido anteriormente. Todos os

registros, escritos ou videogravados, foram submetidos à transformação para a escrita digitalizada. Também foram tiradas algumas fotografias com a finalidade de registrar algumas imagens do ambiente escolar que julguei relevantes.

Durante o processo de investigação mais amplo existiram momentos em que participei de forma bastante ativa do trabalho pedagógico: apresentando e discutindo propostas com a professora participante da pesquisa, procurando auxiliá-la na elaboração, execução e avaliação de atividades relacionadas ao trabalho com portfólios, mas que podiam também repercutir para que ela repensasse as práticas cotidianas em sala de aula. Assim, esta pesquisa também incluiu o modelo da *investigação-ação* (I-A), cuja característica preponderante é a ação que se concretiza no papel ativo que assumem os sujeitos participantes da investigação, podendo tomar inicialmente os problemas que aparecem na prática educativa, refletindo-se sobre eles, de modo a romper com a dicotomia teoria/prática (GÓMEZ, FLORES; JIMÉNEZ, 2002). Isso fica bem evidenciado na medida em que a pesquisa apenas se tornou possível quando a professora participante da investigação começou a problematizar – buscando o apoio científico e profissional da pesquisadora – sua prática pedagógica, principalmente em relação ao trabalho com portfólios, de modo a torná-lo efetivamente formativo, incluindo e consolidando seus alunos como verdadeiros atores e coautores da construção de seus portfólios de avaliação. Então, poderíamos afirmar que, tanto a professora como os alunos, além de participantes também foram se constituindo como legítimos pesquisadores da própria ação; de certo modo coautores da pesquisa.

Nesse processo de investigação-ação, dialogando intensamente com a professora e crianças participantes da pesquisa, propusemos quatro *Roteiros* sistematizados de coleta de dados no Nível Amplo de estudo, abrangendo as vinte e nove crianças, no sentido de promover situações mais pontuais em relação à autoavaliação da aprendizagem por meio do trabalho com portfólios. Assim sendo, elaboramos e submetemos às crianças, com a colaboração e participação da professora:

1. O *Roteiro de Autoavaliação I*, denominado “Diagnóstico”, que foi aplicado em setembro de 2012. Inicialmente cada criança deveria observar todas as atividades que constavam no seu portfólio e, em seguida, deveria escolher uma delas, aquela que fosse a mais significativa para si e, a partir dela, responder ao

Roteiro de Autoavaliação proposto (APÊNDICE 5). As crianças tiveram de copiar o roteiro, que foi reproduzido na lousa, e responder a cada uma das perguntas por escrito;

2. O *Roteiro de Autoavaliação II* (APÊNDICE 6), que foi respondido verbalmente por meio de um diálogo direcionado por mim com todo o grupo de alunos. O mesmo foi aplicado em outubro de 2012. As questões, apresentadas oralmente, foram respondidas em função da realização de uma atividade de matemática, elaborada e aplicada pela professora, e anexada ao portfólio individual de cada criança, como uma forma de ilustrar as evidências de aprendizagem em matemática de cada estudante;

3. O *Roteiro de Autoavaliação III* (APÊNDICE 7), aplicado em novembro de 2012. Foi respondido por escrito pelas crianças e lido por algumas delas enquanto eu as filmava. Tal roteiro foi apresentado depois que as crianças concluíram uma atividade de Ciências (elaborada e aplicada pela professora), em duplas, que também foi anexada ao portfólio individual de cada criança, como uma forma de representar as evidências de aprendizagem em Ciências de cada aluno.

Esse roteiro de Autoavaliação foi reapresentado em novembro de 2012, e respondido por escrito e lido por alguns alunos para a pesquisadora, enquanto ela os filmava. Foi realizado após as crianças terminarem uma atividade de Língua Portuguesa (elaborada e aplicada pela professora), em duplas, a qual foi inserida no portfólio individual de cada criança como forma de ilustrar as evidências de aprendizagem em Língua Portuguesa de cada educando.

4. O *Roteiro de Autoavaliação IV* (APÊNDICE 8), aplicado em dezembro de 2012. Foi construído com o intuito de auxiliar os alunos a fazer uma síntese (um autobalanco), ao final do ano letivo, em relação a tudo que constava no portfólio individual. Esse trabalho foi filmado e foi realizado em um dos pátios internos da escola.

Procedemos também, no Nível Amplo da pesquisa, a uma *entrevista* com a professora a partir de um roteiro semiestruturado de questões (APÊNDICE 9). Conforme orientações para a pesquisa qualitativa, a entrevista semiestruturada desenrola-se a partir de um esquema básico, porém o entrevistador pode fazer as alterações que julgar necessárias no curso da entrevista, sendo que o roteiro de questões estabelecido previamente não precisa ser aplicado rigidamente (LÜDKE;

ANDRÉ, 1986). A entrevista assim concebida parte de questões básicas, fundamentadas em teorias formuladas pelo pesquisador, e que interessam à problemática em foco, mas permite uma ampla possibilidade de se elaborarem interrogativas, que aparecem como resultado de hipóteses que vão se revelando ao longo do curso da entrevista.

O objetivo da entrevista com a professora foi compor um acervo de dados capaz de fornecer indicadores para o enriquecimento de informações úteis para a pesquisa e que pudesse ser analisado conjuntamente com elementos obtidos mediante outros procedimentos metodológicos, de forma a integralizar dinamicamente essa realidade tão complexa sobre a qual nos debruçávamos.

Na sequência, abordaremos detalhadamente quais foram os instrumentos que nos auxiliaram na coleta de dados no Nível dos Estudos Individualizados.

### 1.2.2 Nível dos Estudos Individualizados

Nos Estudos Individualizados foram utilizados os seguintes procedimentos de coleta de dados: Entrevistas individuais com cinco crianças e Entrevistas com as mães destas mesmas crianças.

As entrevistas com cada uma das cinco crianças selecionadas para participar desse nível de investigação aconteceu a partir da utilização de um roteiro semiestruturado de entrevista (APÊNDICE 10) especialmente concebido para crianças da idade de sete a nove anos. A entrevista com crianças, como procedimento metodológico, deve sofrer adaptações, sendo que foram consideradas válidas e bem vindas as proposições de autores que já realizaram estudos com crianças da mesma faixa etária em tela ou próximas à mesma (KRAMER, 2002; BARROS; SILVA, 2009; ROSADO; CAMPELO, 2011), no sentido de introduzir adequações instrumentais que atendessem às especificidades desses participantes, bem como aos objetivos aqui propostos. Assim, procuramos construir um roteiro de questões cuja linguagem fosse compatível com a das crianças participantes da pesquisa; cuidamos para que o roteiro não fosse muito extenso, podendo ser cansativo às crianças; atentamos para realizar a entrevista em um local com boa ventilação e luminosidade, livre de ruídos, e que fosse familiar aos pequenos participantes; também cuidamos de usar estratégias, como a proposição de diálogos

iniciais descontraídos e a permissão de que as crianças manuseassem a filmadora, possibilitando a elas sentirem-se à vontade com a situação de entrevista e filmagem. Cada entrevista durou em média dezessete minutos, sendo que doze minutos foi a duração da entrevista mais curta, e vinte e quatro minutos a mais longa. As entrevistas realizaram-se no mês de dezembro de 2012.

As entrevistas com essas crianças tiveram o objetivo geral de pesquisar e descrever os processos de autorregulação em crianças de sete a nove anos, considerando o trabalho com portfólios. Especificamente, procurou contemplar processos subjetivos, individuais, próprios a cada um dos entrevistados, que talvez pudessem nos ajudar a dimensionar possibilidades de favorecer os processos de autorregulação ampliada, por meio de roteiros de autoavaliação da aprendizagem especialmente construídos para este fim.

A escolha dessas cinco crianças que participaram dos Estudos Individualizados foi realizada de acordo com critérios estabelecidos com o auxílio de diálogos com a professora participante da pesquisa. *A priori* estipulamos o número de cinco crianças porque consideramos que esta quantidade de alunos representaria uma amostra significativa (uma sexta parte da turma aproximadamente) em face do número total de alunos. Estabelecemos que comporíamos uma amostra mista e heterogênea, ou seja: alunos do sexo feminino e masculino; crianças (independente do sexo) que eram consideradas pela professora como bons estudantes e crianças (independente do sexo) que vinham apresentando baixa performance escolar.

Portanto, efetivamos a escolha de duas meninas e três meninos para participarem dos Estudos Individualizados. As duas meninas e um dos meninos foram escolhidos em função de apresentarem bom desempenho escolar; um dos meninos foi selecionado por se tratar de um caso que havia iniciado o ano letivo com poucas aprendizagens efetivadas (de acordo com as expectativas relacionadas aos objetivos e critérios de avaliação para alunos que iniciam o terceiro ao do EF, nas escolas municipais de Curitiba) e que, ao longo do ano, foi apresentando grande evolução escolar; e o terceiro menino foi escolhido por não estar acompanhando o trabalho pedagógico que vinha sendo realizado com esse terceiro ano do EF, demandando constante apoio pedagógico, tanto em sala de aula como fora dela.

Também foram realizadas entrevistas, a partir de roteiro semiestruturado de perguntas (APÊNDICE 11), com as mães dessas cinco crianças que foram selecionadas para participar dos Estudos Individualizados, de modo a reunir dados

que pudessem ser relacionados às informações coletadas junto a cada uma das crianças participantes desse nível do estudo.

A maior parte das mães foi entrevistada nas dependências da escola, e apenas uma delas foi entrevistada no local onde trabalhava (um colégio estadual situado próximo da escola em que se realizava a pesquisa), após o seu expediente de trabalho. Cada entrevista não excedeu mais de uma hora para sua conclusão. As entrevistas se realizaram entre meados de novembro e início de dezembro de 2012.

No próximo capítulo apresentaremos as informações que foram obtidas mediante os procedimentos metodológicos no Nível Amplo de pesquisa, e na medida em que fizermos a exposição já sistematizada dos dados também procederemos à sua análise, conforme metodologia que será explicitada a seguir.



## 2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS NO NÍVEL AMPLO DE ESTUDO

Como uma cidade desmantelada, sem muralhas:  
tal é o homem que não é senhor de si.

(PROVÉRBIOS, 25: 28)

A pesquisa em tela recorreu a procedimentos de análise de dados próprios do que convencionamos chamar pesquisa qualitativa, tanto em ciências sociais como em educação. Realizamos três tarefas básicas durante o processo de análise de dados: redução dos dados; disposição e transformação de dados; e obtenção e verificação de conclusões, segundo Gómez, Flores e Jiménez (2002). Importante observar que essas atividades não configuraram um processo linear de análise, no qual se passa sequencialmente de alguma tarefa a outra; isso porque, muitas vezes, as atividades aconteceram de maneira simultânea, e exigiram “idas e vindas” no material coletado.

Ao realizarmos a tarefa de “redução dos dados”, segundo os autores acima referenciados, procedemos à codificação e à categorização das informações, por meio da diferenciação de unidades e identificação de elementos significativos, ou melhor, *núcleos de significação*, realizando assim um tipo de Análise do Conteúdo, segundo Bardin (2010). Efetivamente, trabalhamos com o que denominamos uma *Análise Adaptada de Conteúdo*— e, por que não dizer, *Ampliada*? —, pois realizamos as análises fundamentalmente a partir das falas e das escritas dos integrantes da pesquisa (considerando, inclusive, as falas e as percepções da pesquisadora) como informações centrais e relevantes para a análise da significação do material coletado. No entanto, notaremos ao longo da exposição e da análise dos dados, e posterior discussão dos mesmos, que consideramos em muitos momentos elementos que, necessariamente, não estavam presentes “concretamente” nos enunciados verbais ou escritos registrados ao longo deste estudo, mas contidos nos indicadores de sensações, expressões, forças e “energias” sentidas/tangenciadas nas diversas situações que pudemos registrar. Nessa perspectiva, a análise de conteúdo aqui desenvolvida, por isso “adaptada”, aproxima-se de uma orientação

[...] para a produção de indicadores sobre o material analisado que transcendam a codificação e o convertam em um processo construtivo-interpretativo. Essa forma de análise de conteúdo é aberta, processual e construtiva e não pretende reduzir o conteúdo a categorias concretas restritas. (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 146).

Na sequência, apresentaremos os dados especificamente obtidos no que se refere ao procedimento metodológico *Observação Participante* no Nível Amplo de coleta de informações, em que estavam envolvidos quase todos os integrantes da pesquisa: as vinte e nove crianças, a professora e a pesquisadora. Realizaremos, então, a exposição do material coletado a partir das muitas sessões de observação realizadas no campo de pesquisa. Lembrando que os dados obtidos mediante esse procedimento foram registrados em um *diário de campo*, em *gravações* (áudio e vídeo) e *fotografias*, com a sua posterior transformação para a escrita digitalizada, viabilizando sua sistematização e apresentação de diversas formas, como poderemos perceber na sequência deste trabalho. As sessões de observação participante no Nível Amplo tiveram como objetivo principal coletar informações que se relacionassem com as manifestações da autorregulação, como nós a definimos a partir do Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* (STAA) no dia-a-dia escolar, sem estar necessária e exclusivamente, mas também, associadas às práticas de autoavaliação com base no trabalho com portfólios.

Portanto, na medida em que realizarmos a exposição dos dados procuraremos “orquestrá-los” à luz das categorias interpretativas que progressivamente construímos, tomando como base, principalmente, os constructos do STAA, mas não dispensando outros conceitos já apresentados nesta tese que se mostrarem complementares à compreensão dos fenômenos-alvo de nossas análises, que serão devidamente explicitados nos momentos que julgarmos oportunos.

Antes de iniciarmos a apresentação propriamente dita dos dados, devemos esclarecer que as crianças receberam o nome fictício de personagens da mitologia grega e romana (BULFINCH, 2006). Estes nomes foram atribuídos aleatoriamente, sem qualquer tipo de associação entre as características físicas/psicológicas das crianças e seus verdadeiros nomes e os atributos físicos/psicológicos desses personagens. A adoção desses nomes foi feita apenas como uma forma criativa de garantir o anonimato das crianças e contribuir para que a leitura dos dados se tornasse mais “viva”, possibilitando ao leitor uma rápida familiaridade com os nomes

fictícios das crianças. Evitamos usar nomes que fossem demasiadamente conhecidos e que despertassem significações desnecessárias, como o nome de Eros ou Cúpido, e também escolhemos nomes que facilitassem a identificação, por parte do leitor, do sexo masculino ou feminino.

## 2.1 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS OBTIDOS MEDIANTE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Quando da inserção no grupo de alunos que foi alvo deste estudo, no início de maio de 2012, comecei a definir um “quadro” representativo mental-visual desse grupo de estudantes do 3º ano, da Escola – que será aqui chamada de “Maria da Glória” (nome fictício, sem qualquer similaridade com o nome original da escola). A “sensação” a princípio, de minha parte, era de confusão, pois me inseria em um “mundo” bem diferente das salas de aula convencionais, tradicionais, que frequentei em minha infância. Os alunos desse grupo ocupavam cadeiras colocadas diante de “carteiras-mesas” individuais e, na maioria das vezes, estavam sentados de maneira a constituírem filas, nem sempre bem alinhadas e, frequentemente aproximavam as cadeiras e as carteiras (mesas) formando duplas, às vezes trios. As crianças, tanto meninos como meninas, gostavam bastante de se sentarem próximos uns dos outros, mesmo não existindo uma orientação explícita por parte da professora para que formassem duplas. Com frequência observei as “grandes” mochilas ocupando espaços próximos às carteiras e aos alunos. Portanto, a sala de aula, embora ampla, em muitos momentos exibia um desenho irregular, com “aglomerados” de alunos, cadeiras e carteiras (mesas), e mochilas, sem corredores ou espaços mais amplos que permitissem a livre circulação/passagem dos transeuntes.

Era notório o intenso “movimento” de corpos e vozes, em um ritmo incessante e dificultando, para quem observava, eleger focos de atenção e concentração, pois muitas eram “as cenas” que provocavam, despertavam o interesse. Os alunos levantavam de suas cadeiras com muita frequência, dirigindo-se até a professora ou aos outros colegas e, progressivamente, alguns começaram também a endereçar seus movimentos em direção a mim, pesquisadora, sendo que logo experimentei uma sensação de “fazer parte”, ou melhor, de “tomar parte” do cenário da sala de aula. E havia alunos que se movimentavam pela sala,

aparentemente, sem destino definido – como Ícaro (que participou dos Estudos Individualizados e que será posteriormente apresentado com mais detalhes), que saía de sua cadeira e desenhava movimentos no ar com os braços e pernas, semelhantes, algumas vezes, a “movimentos de dança”; em outros momentos parecia imitar posições corporais típicas das “artes marciais”, sendo que estas frequentemente eram endereçadas a algum colega, como se fosse atingi-los. Mas raramente golpeava alguém e, quando isto acontecia, geralmente era motivado por um cálculo errôneo do espaço que dispunha para completar o movimento e por não perceber a proximidade do colega.

Não eram todos os alunos que com frequência se levantavam e circulavam pela sala ou saíam dela. Muitos alunos permaneciam em suas cadeiras por longos períodos de tempo, mas nem sempre realizando as atividades que estavam sendo propostas pela professora. Esses alunos exibiam aparentemente comportamentos mais “acomodados”, e se não fossem alvo deliberado de atenção, poderiam permanecer “anônimos” na “multidão grupal”.

O grupo tinha uma rotina diária: os alunos chegavam em torno das sete horas e quinze minutos, permaneciam no pátio interno da escola, a professora os recepcionava por volta das sete horas e trinta minutos e os educandos formavam duas filas, uma de meninas e outra de meninos, do menor ao mais alto em estatura, e eram conduzidos à sala de aula, no segundo piso da escola, por meio de uma rampa. Ao chegar à sala, eles se dirigiam para seus lugares, mais ou menos fixos, pois, vez ou outra, a professora ou eles próprios faziam mudanças de lugares.

A professora, geralmente, iniciava as atividades realizando o cabeçalho (nome da escola, nome da cidade, data) na lousa, e algumas vezes se dirigia ao mural, que estava fixado em uma das paredes da sala, próximo da porta (a única porta de acesso à sala) e questionava outras informações com os alunos (Que horas são? Clima do dia?), preenchendo um cartaz que constava no mural. Neste momento, cantavam uma música dos dias da semana, sendo que, muitas vezes, o grupo iniciava a música sem que a professora sugerisse que o fizessem. Na sequência, o grupo de estudantes era iniciado em alguma atividade, em alguma das áreas do conhecimento: língua portuguesa, matemática, história, ciências e geografia. Existia uma organização semanal em relação aos conteúdos: havia o dia destinado à língua portuguesa, outro à matemática e outros momentos em que realizavam tarefas próprias das outras áreas. Nas terças-feiras a turma participava

de aulas extracurriculares (educação física, arte etc.), e estes dias eram destinados à atividade denominada “permanência” da professora participante da pesquisa (período em que o professor permanece na escola, mas sem ministrar aulas, dedicando-se a outras tarefas pedagógicas). Nas sessões de observação, que geralmente ocorriam às quintas-feiras, era bastante frequente que a docente propusesse atividades de língua portuguesa e matemática e, ao iniciá-las, requisitava um ou dois alunos para distribuir materiais (cadernos, folhas avulsas de atividades fotocopiadas, livros, portfólios) aos demais.

Um pouco antes das nove horas, uma pessoa trazia para a sala bandejas grandes que continham os lanches (geralmente uma bebida e um alimento, como bolo ou sanduíche) para as crianças, fornecidos pela escola. Em seguida, a professora iniciava a distribuição dos lanches individualmente, porém antes existia um “ritual” no qual alguns alunos disputavam a “função” de passar com o frasco do álcool gel pela carteira de cada um dos colegas para que usassem este produto nas mãos de modo a higienizá-las previamente ao recebimento do lanche.

Nem todas as crianças se alimentavam do lanche oferecido pela escola, algumas porque não gostavam do que era ofertado naquele dia e outras porque justificavam não estarem com fome. Enquanto lanchavam era comum algumas crianças continuarem a fazer as atividades em que estavam anteriormente envolvidas. Às nove horas e vinte minutos soava o “sinal” para que saíssem para o recreio. É digno de nota que os “sinais” que notificavam os horários de entrada, de recreio, e de saída, na Escola Maria da Glória eram músicas infantis, como a “Aquarela”, cantada por Toquinho, por exemplo. Ao soar do sinal para o recreio, os alunos formavam as duas filas, a feminina e a masculina, no corredor anexo à sala, a professora trancava à chave a porta da sala e em seguida acompanhava as duas filas de crianças até o pátio externo da escola, onde faziam seu recreio. Quando caminhavam em fila sempre acontecia de alguns alunos ficarem para trás por diversos motivos, como: para amarrar os cordões do tênis ou porque se distraíam com alguma coisa pelo caminho. Depois de deixar os alunos nas proximidades do pátio externo, a professora dirigia-se à sala dos professores, onde fazia seu lanche e dialogava com suas colegas professoras. Quando a pesquisadora estava presente, também acompanhava a professora até a sala dos professores, e aproveitava o momento para completar registros, tirar dúvidas com a professora e para se

organizar em relação aos procedimentos necessários às próximas etapas da pesquisa.

Às nove horas e quarenta minutos soava o sinal para o retorno dos alunos e professores às salas de aula, e neste momento os alunos voltavam às salas sem acompanhamento das professoras, então observávamos uma grande movimentação nos pátios escolares de alunos voltando para as salas, às vezes em grupos, às vezes sozinhos, correndo, caminhando ou andando vagarosamente. Era bem frequente que alguns alunos se demorassem em banheiros e bebedouros, chegando na sala até quinze minutos depois do sinal de entrada.

Quando retornavam à sala de aula, geralmente a professora aguardava alguns minutos, preparando alguma atividade ou se organizando, e esperava que os alunos se acomodassem em suas carteiras e, então, lia uma história. Com frequência ela usava livros de literatura infantil contemporâneos que, por vezes, eram contos de fadas adaptados. A professora procurava dar a entonação necessária à voz de acordo com as falas dos personagens e do enredo da história que estava sendo contada. Neste momento os alunos faziam silêncio, alguns questionavam pontos relacionados à história que estava sendo narrada, e outros queriam visualizar as figuras contidas nos livros. Após terminar a história, a professora fazia algumas questões aos alunos sobre o enredo e sobre mensagens explícitas e implícitas na história narrada, e na sequência entregava o livro para algum aluno que o desejasse ler individualmente. E, muitas vezes, o livro ia passando de aluno a aluno, mas acontecia de ficar retido por mais tempo com algum aluno que se demorava na sua leitura e visualização. Por vezes, a professora usava uma música para o “voltar à calma” após o retorno do recreio, o que também era bem apreciado pelos alunos.

Com frequência, após o horário do recreio, a professora dava início a outra atividade diferente daquela realizada no primeiro horário (antes do recreio), mas ocorria também de ela dar prosseguimento à mesma atividade anteriormente iniciada, mesmo porque muitos alunos não conseguiam concluir a atividade no primeiro horário. Uma das atendentes da escola geralmente passava nesse horário para apanhar a pasta com a frequência dos alunos, que era preenchida pela professora em algum momento durante as atividades, sem que ela precisasse fazer a chamada.

Era recorrente que a professora, nesse segundo momento, propusesse algum tipo de atividade mais lúdica ou mais “competitiva”, como era o caso do “soletrando”, quando ela promovia uma espécie de competição na soletração de palavras (geralmente palavras que ofereciam dificuldades ortográficas). A maior parte das crianças envolvia-se com entusiasmo nesse tipo de atividade e queria ser chamada pela professora. Ao final, a professora também solicitava a um ou dois alunos a coleta de materiais (cadernos, portfólios, livros).

Por volta das onze horas e vinte minutos aproximadamente, a professora dava início ao “ursinho dorminhoco”, que era uma estratégia em que as crianças deveriam guardar seus pertences e permanecer em silêncio nas suas cadeiras e carteiras-mesas, esperando serem chamadas, uma por vez, para compor as filas (de meninos e de meninas), no corredor central da sala de aula, em frente à lousa, sendo que os primeiros da fila ficavam de frente para a porta da sala. A professora escolhia aquele aluno que iniciava o “ursinho”, e este deveria chamar um dos colegas que estava sentado, sendo que cada aluno escolhido deveria escolher outro e assim por diante; a regra principal para a escolha do próximo a levantar e ir para a fila era que ele estivesse em silêncio. Mas também notávamos as escolhas motivadas em função de laços de amizade. Por vezes, a professora sugeria regras diferentes, como: aquele que fazia a escolha deveria chamar o colega falando apenas a primeira e a última letra do nome do escolhido. Assim, eles formavam as filas e quando o sinal de saída soava, às onze horas e trinta minutos, eles deixavam a sala de aula e eram conduzidos pela professora pelos pátios e rampas da escola até a saída. Algumas crianças voltavam-se para a professora e se despediam dela, abraçando e beijando-a. Familiares ou responsáveis pelas crianças aguardavam em um espaço fora das grades que cercavam a escola para recepcioná-las e irem embora. É importante comentar que algumas crianças dessa turma retornavam em outros horários à escola, no período da tarde ou início da noite, para participar de atividades extracurriculares oferecidas pela escola, como dança e judô, ou porque necessitavam de apoio pedagógico especialmente oferecido em alguns horários no contraturno.

Toda a descrição realizada até aqui teve o objetivo de situar o leitor acerca da “identidade” desse grupo de alunos com o qual se deu o estudo empírico, e de contextualizar os dados e sua análise, que serão apresentados a seguir. O relato das observações iniciais evidencia minhas primeiras percepções, ainda incipientes,

na medida em que ainda não conseguia discernir com clareza “as definições”, os “contornos”, a rede de “afetamentos mútuos”, a dimensão configurativa (LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014) do grupo e do trabalho que se realizava com ele.

Nos próximos tópicos destacaremos algumas categorias que contribuem para a compreensão da *autorregulação (ampliada)*, não necessária e diretamente associada, neste momento, à autoavaliação da aprendizagem por parte das crianças participantes da pesquisa durante o trabalho com portfólios (alvo do nosso estudo empírico), mas que emergiram da análise dos registros da observação participante, efetivada no cotidiano da turma-alvo da investigação, e que têm implicações relevantes à pesquisa (e nesse sentido tratamos de “autorregulação ampliada”). Essas categorias versam acerca: 1) dos conhecimentos sobre o mundo e sobre os comportamentos/as habilidades cognitivas/afetivas para atuar no ambiente; 2) dos conceitos/conhecimentos/crenças/referências sobre si mesmo dos indivíduos do grupo; 3) de como os indivíduos são conhecidos pelo outro ou de como os indivíduos se mostram para o outro no grupo; 4) da busca pelo outro e do diálogo com o outro; 5) da autoavaliação e da autorregulação tácitas; 6) da identidade do grupo pelos indivíduos que o constituem; e 7) do trabalho com portfólios a partir dos alunos. Tais análises serão apresentadas na sequência, e foram sendo construídas progressivamente à medida que aprofundávamos os nossos estudos, tanto teóricos como metodológicos, que permitiam refinar nossas análises dos dados.

#### 2.1.1 Dos conhecimentos sobre o mundo e dos comportamentos/habilidades cognitivas/afetivas para atuar no ambiente

Os conhecimentos sobre o mundo, nesse contexto de pesquisa, referem-se a todos os conhecimentos, conteúdos ou conceitos que são produzidos e veiculados nas relações entre alunos e alunos, e alunos e professora, bem como entre alunos e pesquisadora ou ainda entre alunos, professora e pesquisadora. Frequentemente, são enunciados verbalmente em forma de definições do tipo “tal coisa é ...”.

Os conhecimentos sobre o mundo são, também, aqueles que fazem parte do currículo escolar oficial que é planejado pela escola, mas não incluem apenas conhecimentos a respeito do mundo, em termos da vida no Planeta Terra,



envolvendo também conceitos acerca da Terra como fazendo parte do Universo; portanto tais conhecimentos podem corresponder a diversas áreas do saber, como: língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências etc., e aos conteúdos que fazem parte destas áreas, como, por exemplo: em língua portuguesa temos os gêneros textuais narrativo, poético, informativo, etc., como podemos observar em alguns registros que serão abaixo destacados:

Enquanto uma das alunas se retira da sala para perguntar sobre o horário do ensaio, a professora revê os tipos de gêneros textuais: lista de compras, fábula, poesia, prosa e receita, pois em seguida farão uma prova que foi elaborada por profissionais da escola para ser aplicada aos terceiros anos. (maio/2012).

A professora questiona que tipo de texto é, alguns respondem “fábula”, outros “poético”. Apolo disse que “é parlenda”. A professora explica que fábula tem animais que falam e tem moral. Dionísio tenta explicar o que é parlenda, porque dá para brincar com ela, segundo ele. (agosto/2012).

Lino fala para mim [pesquisadora] “oh professora, não vale, a lua é um satélite!”. Eu pergunto: “não vale por que?” Ele repete “a lua é um satélite”. Eu o questiono: “você acha pouco? Ah, você achou que a lua era um planeta?! Não a lua não é um planeta, é um satélite, o nosso satélite. É um satélite natural, tem satélites artificiais”. (novembro/2012).

A professora corrige a lição, pede as respostas às perguntas. Ela pede para contarem curiosidades que leram no mapa do sistema solar. Eles comentam muitas coisas, “que a lua é um satélite, que Netuno é 3.000 e tantos dias longe do sol, etc. Hera pergunta por que Mercúrio é tão perto do sol. Eu ajudo a responder. Expliquei que o sol explodiu e alguns pedaços viraram planetas, sendo que Mercúrio foi o pedaço bem pequeno que começou a girar entorno do sol. Lino conversa muito comigo. Ele me questiona “imagina quanto deve ser a distância entre o sol e Netuno se entre a Terra e Netuno é três mil e tantos e assim”. (novembro/2012).

Podemos encontrar, entre os conhecimentos sobre o mundo, o conhecimento sobre como classificar, categorizar nossos conceitos sobre ele, como foi possível perceber nos exemplos acima e será fácil notar na seguinte observação:

A professora começa um ditado de palavras (calafrio, medo, monstro, suspense, penumbra, cemitério, fantasma, medroso). Ariadne comenta que a professora “está ditando coisas de medo”. (setembro/2012).

Também existem os conhecimentos sobre a funcionalidade, sobre o papel, “das coisas no mundo” que são veiculados na escola, como podemos realçar nos registros abaixo:

A professora questiona os alunos sobre a importância dos números. Íris diz se as pessoas não tivessem idade elas não viveriam. (maio/2012).

Apolo fica “cantando” enquanto a professora fala do ábaco. Mas quando a professora fala na “transformação”, ele responde “Huck”, dando a entender que está atento. Quando ela questiona para que serve o ábaco, Hércules responde “unidade, dezena, centena”. A professora confirma, mas pergunta para que serve. Ele responde “é para aprender a contar”. (maio/2012).

Tais conhecimentos sobre as “classes” de fenômenos do mundo (gêneros textuais, elementos do universo, “coisas de medo” etc.), sobre suas relações, inclusive com “outros mundos” (entre a Terra, Mercúrio e Netuno, por exemplo), e suas funções (para que servem os números, como emerge nas questões transcritas acima) vão constituindo, consolidando, o “banco de dados” do *self*, que é extremamente central na e para a recursividade e configuração da Célula Psíquica, representando os insumos, os recursos psíquicos necessários para atuar/regular/expandir a si próprio (a unidade triádica composta por *self*, identidade e resiliência) e as relações interindividuais (*self*, identidade, resiliência e alteridade), e buscar “homeostasear” conexões ampliadas com o todo (*self*, identidade, resiliência, alteridade e homeostase/linguagem plena), seja com o tecido social seja com o cosmos (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d).

Muitas vezes, os conhecimentos sobre o mundo referem-se aos valores, às crenças sobre os comportamentos que se deve (ou não) ou que se tem (ou não) o direito de apresentar/ter no mundo, principalmente no relacionamento com outras pessoas; ou seja, são as regras comportamentais e morais. Frequentemente, tais “diretrizes” comportamentais são denominadas na escola, nas salas de aula, *conteúdos atitudinais* (BRASIL, 2000), uma vez que envolvem a abordagem a valores, normas e atitudes que permeiam todo o conhecimento escolar; embora nem sempre sejam formalmente reconhecidos enquanto conteúdo específico, que deve inclusive ser planejado. Esse tipo de conhecimento/conteúdo é relativamente frequente nos registros analisados:

A professora explica que vão começar a prova. “Vejam se têm lápis, borracha, tudo certo”. Ela afirma “material não se empresta”. Pede para eles se arrumarem, e arrumarem as carteiras. A professora pede silêncio, distribui a prova. Chama a atenção de Hera e Dafne, que trocaram materiais. (maio/2012).

A professora questiona o que é dever. Eles dizem “obrigação”. Júpiter diz que é prometer uma coisa e a gente tem que cumprir. (maio/2012).

A professora lê a história “Um estranho no galinheiro” e, no fim, questiona a moral da história:

Hércules – Uma pessoa não pode ser outra.

Diana – não pode julgar a outra.

Ulisses – não julgue o livro pela capa.

A professora fala das diferenças, que a gente tem que valorizar, dar valor às qualidades. Se juntar as qualidades de todos... A professora trabalha o texto “palavrinhas mágicas”. [...] Íris diz “não podemos conhecer as pessoas sem os olhos primeiro”. (maio/2012).

A professora pega uma folha “com os deveres dos alunos”. Ao mostrar uma figura pergunta o que está escrito. Júpiter diz que não é para jogar lixo na sala, mas no lixo. A professora pergunta o que está escrito, alguém lê exatamente o que está escrito. A professora diz “está ótimo o que você [para Júpiter] disse, mas tem que ler”. Ele explica “mas tá longe”. (maio/2012).

A professora pede as vogais a Ícaro, ele diz “a”. Depois pede para Ártemis, ela diz “e”, depois pede para Dionísio, que fala “u”. Depois pede para Hefesto, ele diz “g”. As crianças riem. A professora chama a atenção. Lembra que se leram que é permitido errar, então qual é a “graça”?! (junho/2012).

A professora questiona se eles lembram da fábula que foi contada ontem. Chamou Dafne para contar a fábula. Ela conta, fala baixo. [...] A professora questiona qual é a moral da história. Chama Hércules. Ele fala “quando você quer ensinar você deve saber antes”. Depois ela chama Lino para contar a fábula do Sapo e do Boi. Pergunta também a moral, ele responde “seja você mesmo”. (agosto/2012)

A professora diz “no bilhete do chato<sup>67</sup> não é para agredir o colega, xingar o colega de chato”. Perseu diz “isso é *bullying*”. Júpiter diz: é crime chamar o outro de *bullying*. (agosto/2012).

Perseu diz para Lino: “ainda bem que você não é loiro, porque dizem que os loiros são burros”. Diana reclama para a professora, que estava próxima. Perseu explica que “é o que dizem”. A professora questiona “e você acredita nisso?”. Ele responde que não. (setembro/2012).

As regras e normas sociais, disseminadas e cobradas no seio das interações sociais remetem ao processo de *regularização*, de *conformidade às regras*, vinculasse ao *disciplinamento*, já abordado anteriormente a partir de Dias Sobrinho (2008). Tal aprendizado de controle faz parte, *mas não se confunde com a autorregulação*, cujo significado alude à dinâmica de fazer uso de todas as referências no sentido de avançar dentro dos limites superiores de possibilidades. Portanto, a *regulação* (diferente de regularização) faz intervir o diálogo ou a relação entre a autonomia, que é, segundo o autor, “o exercício criativo e crítico da auto-regulação” (DIAS

<sup>67</sup> A professora fazia um trabalho em que os alunos poderiam escrever bilhetes sobre coisas “chatas” e/ou “legais” que aconteciam durante as aulas, e tinham liberdade para fixar os bilhetes no “painel do chato e do legal”, que ficava em uma das paredes da sala, a hora que desejassem.

SOBRINHO, 2008, p. 204), e o quadro normativo externo (em outras palavras, a heteronomia).

Nesse sentido, é também importante levar em conta que várias das crenças que as pessoas possuem acerca das possibilidades de interação entre as coisas do mundo (padrões de interação) – que tantas vezes se transformam em fortes estereótipos – são produtos de internalizações “irrefletidas”, ou seja, assimiladas sem qualquer trabalho de elaboração, de ressignificação. Isso é um dos reflexos da carência de investimentos por parte da escola (e mesmo do estilo de vida atual) na amplitude de possibilidades da linguagem.

Sabe-se que a linguagem possui seu aspecto *sintático* e seu aspecto *semântico*, ou, em outros termos, aspecto literal e aspecto figurativo, respectivamente. Assim, como existe uma forte tendência da linguagem utilizada na escola ser demasiadamente “carregada” de sintaxe, de literalidade, com pouca ou quase nenhuma semântica, perde-se a oportunidade de desenvolver indivíduos mais “críticos” em relação a tais representações sociais e estereótipos (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013c). Essa é uma alternativa de explicação para a afirmação da criança, referida acima: “ainda bem que você não é loiro, porque dizem que os loiros são burros.” Autorregular-se implica, também, conseguir discernir entre o que é passível de ser verdadeiro (literal) daquilo que é apenas “chacota”, piada – que se encontra na dimensão do riso, do trocadilho, do faz-de-conta (âmbito semântico da linguagem).

Em certo momento a professora enfatizou, como segue logo abaixo, o direito de os alunos participarem ou não de determinadas atividades, mas procurou convencer um dos educandos acerca das habilidades cognitivas e comportamentais que representariam benefícios caso ele decidisse fazer o que estava sendo proposto:

Apolo vai perguntar à professora o que é para fazer, pois segundo ele: “não entendi”. Ela explica de novo. Ele diz “eu não quero fazer”. A professora diz “que tem este direito”, mas que tem vantagem, “vão fixar melhor as palavras, tudo na vida é treino. Para criança andar ela tem que treinar”. (agosto/2012).

Essa ênfase nos benefícios que o aluno teria ao realizar determinada atividade (o “soletrando”), refere-se a outro tipo de conhecimento que é veiculado nas relações entre professor e alunos, os conhecimentos sobre as habilidades

cognitivas e afetivas que subsidiam os relacionamentos (por exemplo, o de ajudar: “o que é saber ajudar”) e o desempenho de determinadas tarefas (caligrafia, fazer prova, ler poesia), como seguem nos registros reproduzidos abaixo:

Ela [professora] tenta antes explicar o que é ajudar: “não é dar resposta, é ajudar a construir a resposta”. (maio/2012).

A professora afirma “caligrafia se faz com calma, com paciência. Vai lá e toma água, volta e apaga.” (maio/2012)

A professora explica que vão fazer prova de português, depois do ensaio. Explica que não devem deixar nada em branco, e pergunta o que eles não devem? Os alunos complementam “desistir”. (maio/2012).

A professora chama uma fila de alunos para ficar junto ao quadro. Ela questiona o que se precisa para ler poesia. Lino (na fila) diz “ler com animação”. Perseu diz “silêncio”. Júpiter diz “atenção”. (junho/2012).

E, por fim, também pudemos observar cenas em que emergiam conhecimentos sobre “sentimentos” ou “qualidades” humanas, que se enunciam nos diálogos transcritos abaixo:

Penélope pergunta “o que é humilde?”. A professora sente dificuldade para explicar. Dá um exemplo: “amiga rica que vai na casa da outra e brinca junto sem se vangloriar das coisas que tem”. Depois diz que o contrário de humilde é orgulhoso. Depois questiona o contrário de agradável, daí eles dizem “desagradável”. (junho/2012).

A professora acrescenta no quadro: “B) Você coleciona felicidade? Cite o momento que você vive”. A professora, então, questiona “se eles são felizes”. Dizem que sim. Ela questiona o que é colecionar. Eles citam coisas que colecionam: tampinhas, *Hot Wheels*. A professora, então, pergunta se no momento em que estão são felizes. Orienta para sentirem e pensarem também, e responderem que sim ou que não, e por quê. (junho/2012).

Íris pergunta algo sobre saudades. A professora questiona a aluna se a saudade a deixa feliz. Diz para ela pensar, afirma que não está falando que está errado. Mas é para ela pensar se o luto a deixa feliz. (junho/2012).

Foi possível observar, portanto, quantidades e qualidades muito expressivas de conhecimentos e conceitos sobre o mundo e sobre comportamentos/habilidades cognitivas/afetivas para atuar no ambiente que emergiram nas *interações* observadas entre professor e alunos, alunos e alunos, além de alunos, professora e pesquisadora. Afirmamos, anteriormente, que quanto maior o nível de alteridade em tais interações melhor estas podem subsidiar a recursividade dos indivíduos que delas participam; isto é, tais conhecimentos/conceitos de mundo e, principalmente, de comportamentos e habilidades cognitivas/afetivas de atuação no mundo podem

representar recursos, ferramentas que se organizam no *self*, que lhe servem de instrumental para regular a si mesmo. E, subsidiada pela recursividade do *self*, a dimensão configurativa, a identidade, contribuirá também “para a (re)construção dos recursos subjetivos e emocionais que indicarão a postura a partir da qual o sujeito se sensibilizará e responderá para si mesmo como agir e o que fazer na realidade imediata.” (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d, s/p). Ou ainda: são conteúdos do *self* que o instrumentalizam a agir sobre o mundo e sobre si mesmo, e que o ajudam a definir e validar seus contornos identitários ao outro, mediante a afirmação ou negação de ser possuidor ou ser constituído de determinados conhecimentos/conceitos, valores, crenças, princípios morais e éticos, e sentimentos (LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014; PALUDO, 2013).

Tais conhecimentos estão intimamente ligados e conformados aos conceitos/conhecimentos/crenças que possuímos sobre nós mesmos, as crenças autorreferenciadas (LOOS, 2003; LOOS; CASSEMIRO, 2010) ou crenças de autorreferência, como veremos a seguir.

### 2.1.2 Dos conceitos/conhecimentos/crenças/preferências sobre si mesmos dos indivíduos do grupo

Já no primeiro dia de observação participante apareceram indicadores de conceitos/conhecimentos/crenças dos indivíduos sobre si mesmos, as denominadas por Loos (2003) e Loos e Cassemiro (2010) *crenças autorreferenciadas*. Os que aqui serão mencionados são vinculadas eminentemente ao trabalho escolar, como podemos observar nos registros transcritos abaixo:

Quando escrevi meu nome [da pesquisadora] no quadro, Perseu disse que sabe “letra de mão”. Dionísio disse que ele não sabia ler e daí ele aprendeu, a professora deu um livro para ele e daí ele leu. (maio/2012).

A professora explica que *gênero* é o mesmo que *tipo*. Dionísio diz “eu não sei o que é isso. Não entendo nada, não sei fazer”. (maio/2012).

A professora explica que vão ter que fazer bilhetinho. Vai explicando o que tem que ter no bilhete (data, nome da pessoa, saudação, assunto, despedida, assinatura). Dionísio diz “eu não sei escrever, então vou só desenhar”. (maio/2012).

Íris me conta [para a pesquisadora]: “você sabia que minha mãe veio buscar o boletim, e eu ganhei tudo A... não tinha um errado”. (junho/2012).

Dafne diz que “minha letra está cada vez mais linda” e mostra [para a pesquisadora]. (junho/2012).

Lino diz “a matéria que mais gosto é matemática”. “Eu sou bom!”. (setembro/2012).

Quando a professora dita a palavra “medroso”, Ícaro diz: “eu sou medroso”. (setembro/2012).

Dione vem dizendo que precisa de ajuda: “não sei professora”. Professora Neyre, você sabe que eu não consigo fazer sozinha, tenho dificuldade”. (novembro/2012).

Podemos observar que a maior parte das expressões acima transcritas se refere às crenças acerca de competências escolares; com exceção de Ícaro, que comenta sobre uma característica pessoal (ser medroso). Também notamos nos registros diálogos entre as crianças (a partir de afirmações sobre si mesmas) e a professora que um funciona na interação como “receptáculo” do outro (alteridade) e do que (um e outro) acreditam/expressam ser. No caso, os adultos da interação fornecem sustentação/apoio ou oposição às afirmações infantis, como no caso de Júpiter e de Ártemis:

A professora pergunta para Júpiter se o “e” está do mesmo tamanho que o “q”. Júpiter disse esse “é o meu jeito”. A professora disse que precisa de calma. Ele insiste que está certo. A professora diz que não vai concordar com ele para agradá-lo. (maio/2012).

Ártemis se aproxima de mim e diz “que letra bonita!”. Eu agradeço e peço para ver a letra dela, ela mostra e diz que sabe fazer letra de mão, “mas a professora não deixa”. (novembro/2012).

Apareceram também registros de imagens sobre si mesmo (autoimagem) a partir de características físicas, como as que Dione expressa:

Dione conta para Minerva que sua mãe disse que quem tem bigode é elegante. Ela repete isso para mim, mostrando “seu bigode”. Digo que muitas mulheres têm bigode. (setembro/2012).

A autoimagem é a representação mental que a pessoa faz de si mesma, principalmente em termos físicos e visuais, e como ela imagina sendo visualizada pelo outro (MOYSÉS, 2005). A autoimagem diferencia-se do autoconceito, que além de ser a percepção global de si mesmo, origina-se de processos conceituais, com maior participação da cognição: refere-se ao como o “eu” se define, essencialmente mediante o uso de conceitos, atribuições racionalizadas, elementos que servem para

identificar/referenciar um ser perante o outro (LOOS, 2003; LOOS; CASSEMIRO, 2010). A partir disso, podemos concluir que a autoimagem e o autoconceito são recursos importantíssimos do *self*, mas absolutamente relacionados aos aspectos configurativos da *identidade*, o invólucro a partir do qual cada um se define/se afirma/se confirma/se refina/se mostra ao outro (LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2014; SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d).

Um elemento que nos chamou a atenção no contexto da coleta de dados foi a emergência do que chamamos de *preferências* sobre como gostaríamos de ser. Isto surgiu principalmente nos relatos das crianças, durante suas interações, sobre o que gostariam de ser, aprender, viver/morrer e nos temas das brincadeiras de faz-de-conta no recreio, revelando o imaginário como importante subsidiário da/na autorregulação ou regulação do *self* infantil.

Dionísio me conta [para a pesquisadora] que Hefesto o derrubou na lama (de fato, está todo sujo de barro); recomendo que ele vá se lavar. Ele brinca com um papel na mão, diz que quer aprender a voar, a ser passarinho para fugir dos tapas da mãe. (agosto/2012).

Ariadne, Penélope e Diana vieram conversar comigo, questionaram-me por que eu estava no recreio. Expliquei. Então elas contam que mudaram de brincadeira, sempre brincavam da mesma coisa. Brincavam que eram adolescentes. Na brincadeira, uma tem 10 anos e sai de carro, outra tem 11 e tem uma moto. Penélope diz que tem 19 anos e tem uma moto – isso quando questiono as idades para dirigir moto e carro. Ariadne conta que a mãe delas tinha morrido na brincadeira de faz de conta, não tinham mãe. (setembro/2012).

Lino vem falando que o planeta Netuno tem 250º graus abaixo de 0, ele diz que iríamos congelar. Apolo diz que iria virar “bloco de gelo”. Eles começam a conversar. Apolo disse que não existe núcleo. Lino diz que precisa de núcleo. Eles vão conversando. Apolo diz: “eu prefiro morrer congelado do que queimado”. (novembro/2012).

Tais afirmativas das crianças participantes da pesquisa, remetem à *imaginação* infantil, que não pode ser reduzida ao devaneio ou a uma capacidade de fantasiar caracterizada estritamente como individual. Segundo Vigotski (2009, p. 59), o desenvolvimento da imaginação é de

[..] natureza social. Integrando o sistema de funções psicológicas superiores, ela se articula à atividade voluntária e à elaboração da consciência. Tem, portanto, papel fundamental na orientação das ações e na construção da vontade – social, individual –, viabilizando e potencializando a realização de projetos e a produção do novo.



Neste sentido, a imaginação constitui-se uma função mental superior que se “sustenta”, que se apoia, na *dimensão criativa* (nuclear e paradigmática) da Célula Psíquica, na *resiliência ampliada* (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014), em cuja dimensão conflui um conjunto de processos que permitem à psique sua expansão, sua abertura; ou em outras palavras, a criatividade e a capacidade de adaptação e resistência humana.

Também foi cada vez mais fácil distinguir nas expressões das crianças manifestações de conhecimentos delas sobre como habitualmente agiam ou funcionavam em determinadas situações, tanto do ponto de vista comportamental/atitudinal como motor:

A professora chama algumas crianças e lhes entrega papeletas para colarem nas agendas. Lino e Apolo pegam o bilhete e começam a ler. Lino diz “eu não colo, ponho dentro da agenda e depois eu colo em casa”. (setembro/2012).

Hércules vem me mostrar um corte no dedo, diz “bem no dedo que escrevo”. (novembro/2012).

Lino mostra que está copiando e fazendo a atividade que está no quadro, ele me explica que está esperando a professora chegar nas questões que eles estão fazendo, pois ele já fez tudo até aquele momento. Ele diz “enquanto vocês ficam conversando eu estou fazendo...”. (novembro/2012).

Tais manifestações explicitam a necessidade por parte das crianças de enunciar, afirmar e ressaltar seus atributos pessoais perante ao outro. São características, observações, representações, conhecimentos sobre si, necessários ao indivíduo para se autorregular. Um exemplo é o que emerge no registro em que Hércules parece “lamentar” que tenha cortado exatamente o dedo que usa para escrever; o que exigiria dele, embora não o tivesse dito, que se adequasse/se regulasse, que criasse estratégias para lidar com a nova situação.

Os conhecimentos das crianças sobre como habitualmente agem ou funcionam em determinadas situações também emergem como elementos que as identificam, na medida em que podem servir tanto para se equipararem aos outros quanto para se diferenciarem dos outros. Assim, observamos a impossibilidade de separarmos e isolarmos as dimensões autorreguladoras da Célula Psíquica, pois nos registros tomados da realidade investigada fica muito clara a conectividade entre *self* e *identidade* e, como já podemos vislumbrar nessas primeiras categorias de

análise, entre *self* e *resiliência*, e *self-identidade-resiliência* e *alteridade* (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d; LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2014).

Ainda nessa segunda categoria, percebemos algumas manifestações sobre como as crianças vão construindo as crenças acerca de si mesmas a partir das experiências que vão tendo ao longo de sua história de vida.

Perseu perguntou “como você consegue escrever tanto assim?”. Digo que é prática, pois escrevo desde pequena. Ele diz “já sei escrever letra de mão desde três anos”. (setembro/2012).

A professora serve o lanche, pede para eu ajudá-la a servir refrigerantes para as crianças. Eles que organizaram o amigo secreto. Jove fala para a professora que este é o 2º amigo secreto da sua vida. O primeiro foi o dia que foi a um show de um cantor evangélico. (dezembro/2012).

Estes relatos inscrevem-se em uma compreensão compatível com a de Mischel e Morf (2005), de que a construção do *self* não se inicia em branco: a história biológica-genética, a história do aprendizado social, os processos de desenvolvimento, bem como as influências culturais e sociais, interagem dinâmica e continuamente no desenvolvimento do sistema *self*.

Esses autores argumentam, de forma elucidativa para a nossa análise dos processos de desenvolvimento da autorregulação, que o *self* é um sistema dinâmico e multiconectado. Também que é uma autoconstrução, engendrada a partir das interações entre as predisposições (bioquímicas, genéticas, somáticas) e o sistema *self* – que se desenvolve a partir da construção de uma história pessoal, em suas transações dinâmicas com o mundo interpessoal social (alteridade), no qual ele é historicamente contextualizado – como é possível perceber nos relatos das crianças participantes da pesquisa (“já sei escrever letra de mão desde três anos”; “o 2º amigo secreto da sua vida”).

Em síntese, os conceitos/conhecimentos/crenças/preferências sobre si mesmo fundamentam, alicerçam, compõem e organizam o “eu”, a subjetividade (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d; LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2014). É a partir desse reservatório de referências que vão se acumulando sobre si (*self*) que se incrementa, se constrói ao longo da vida. Mesmo considerando crianças que têm ainda poucos anos de vida (como os nossos participantes da pesquisa), indicadores da noção de “eu”, de quem “eu sou”, “como sou”, “com quem eu sou”, “por que eu sou”, “como é a minha história”, e “como me modifico/transformo” – “como me autorregulo” já aparecem com bastante frequência.

Estão contidas nesta dimensão as autoavaliações produzidas pelo indivíduo (como tivemos a oportunidade de notar nas várias manifestações das crianças-alvo do nosso estudo) que derivam das referências do próprio sujeito, mas que são estruturadas com base nas interações com a realidade/com o outro, a partir de parâmetros fornecidos em comentários ou questionamentos propostos pelo outro.

Nessa perspectiva, podemos recorrer a Hadji (2001), que enfatiza que a autoavaliação está presente desde sempre no aluno, sendo um processo implícito e espontâneo de autocontrole (não no sentido de ser autocensura ou autoinibição, como salienta o autor), muitas vezes inconsciente, que envolve processos cognitivos (autocontrole) e metacognitivos (autocontrole refletido ou autorregulação metacognitiva), e *afetivos* e *meta-afetivos*, como defendemos nesta tese, e que precisa ser instrumentalizada/complementada/apoiada pelo outro; no caso da escola, pelo professor.

O educador-professor pode assinalar, pôr em relevo, o que é central para que a criança proceda à autoavaliação; aquilo que é considerado o nível esperado/fim por ele (docente) e pela escola, ao qual o educando “deve” chegar ou é desejável que chegue (VILLAS BOAS, 2008) – embora aconteça frequentemente, conforme esclarece Luckesi (2006), de o próprio docente não ter claro o que é relevante a respeito dos conteúdos e objetivos com os quais trabalha, o que seria minimamente necessário, básico, que o educando aprendesse.

A subjetividade, como já salientamos, está em íntima interação com a maneira “como eu” me mostro e sou conhecido pelo outro, de acordo com os contornos de minha *identidade*, que emerge na categoria a ser destacada a seguir.

### 2.1.3 De como os indivíduos são conhecidos pelo outro e de como os indivíduos se mostram ao outro no grupo

Nesta categoria foi possível distinguir algumas cenas em que os indivíduos do grupo se manifestavam aos outros – incluindo à pesquisadora –, salientando fenômenos que ocorriam com eles (como transpiração, sono e outros) e que gostariam, propositadamente, de mostrar ao outro:

Minerva diz para mim: “olha como eu suei no recreio”. (maio/2012).

Lino estica-se na cadeira, boceja e diz “ai que sono” e olha para mim. (maio/2012).

Em outros momentos mostraram-se claros os processos pelos quais os indivíduos eram conhecidos ou reconhecidos no grupo, pelos outros (colegas e professora), seja pela identificação de características ou qualidades pessoais; pelo reconhecimento de como o indivíduo se encontrava em relação ao desempenho de certas tarefas acadêmicas; pelo (re)conhecimento das dificuldades/limitações de um indivíduo pelo outro; ou pela discriminação de “posições” que o indivíduo ocupava em um certo grupo (líder popular, indivíduo isolado/que se afasta e é excluído do grupo, indivíduo que agrega o grupo, etc.). Tais aspectos são passíveis de serem vislumbrados nos registros reproduzidos abaixo:

A professora elege alguns alunos para ajudar outros. Zéfiro lê para Júpiter. [...] Dionísio questiona: “mas Hera vai ficar perto da Dafne?”. [...] A professora diz: “Uma coisa que o Zéfiro tem é calma”. (maio/2012).

Entra a professora X que vai ficar com o grupo enquanto a professora [participante da pesquisa] ausenta-se da sala. A professora X é encarregada de passar a última estrofe de uma música no quadro. Dionísio questiona “que é você?”, ela responde “eu sou do 2º ano, vamos ver quem vai voltar para o 2º ano?”. Dionísio diz “eu”. [...] Ela vai passando pelas carteiras. Ela ameaça que não vão ter recreio porque não terminaram. Dionísio explica que ele e Hefesto devem fazer somente até uma parte. Ártemis também levanta o dedo (dando a entender que ela deve fazer o mesmo que Dionísio e Hefesto). Alguém diz “o Ícaro também”. Quando a professora X chega em Ícaro, alguém diz “o Ícaro... ele quase não termina nenhuma das lições” (maio/2012).

Hefesto soletra “g-i-l-a-f-a” para girafa. Ariadne comenta com Lino “ele não consegue falar por isso é difícil”. (agosto/2012).

A professora explica que quando pediu que os alunos escrevessem cartas para um dos colegas, estabeleceu quem seriam as crianças que receberiam estas cartas, sendo que as crianças populares não iriam receber tais cartas. (agosto/2012).

Também fizemos observações de comportamentos que não foram alvo de qualificação ou de nomeação por nenhum dos integrantes do grupo ou pela professora, mas que claramente evidenciavam características pessoais (como organização e irritação) dos participantes da pesquisa e que estiveram “ao alcance” do nosso olhar:

No processo de preparação para a realização da prova, Minerva organiza seu material “milimetricamente”, borracha em uma parte da carteira, lápis alinhado etc. (maio/2012).

Júpiter estava nitidamente bravo. Não queria sair para o recreio. [...] Júpiter dá murros na mesa. Está visivelmente irritado. (agosto/2012).

Outro dado interessante que emergiu de nossas análises foi que em alguns momentos os participantes da pesquisa, professora e alunos, faziam a identificação da *evolução* de características pessoais; e de habilidades cognitivas, afetivas e acadêmicas dos indivíduos do grupo, discriminando, de certa forma, mudanças e diferenças entre estados configurativos anteriores (passados) e os presentes – às vezes, procurando prever modificações/configurações futuras que poderiam ocorrer levando em consideração os estados configurativos atuais.

A professora chama a atenção das crianças, fala “prestem atenção, o Hércules está lendo. É uma vitória, ele apenas sabia as letras no início do ano, agora ele já está lendo”. (maio/2012).

A professora usou a palavra “compartilhar” para dizer que não poderiam compartilhar coisas. E ela perguntou a eles o que é compartilhar. Ícaro disse “compartilhar é repartir”. A professora disse “muito bem”. Dafne comenta com Minerva: “tá ficando inteligente o Ícaro”. (julho/2012).

Hércules e Ártemis leem sua carta. [...] A professora pergunta como estava Hércules no começo do ano. Rômulo fala “ruim”. A professora diz “ele não sabia ler e escrever. Olha agora como ele está”. (agosto/2012).

Dafne comenta com Minerva: “a Penélope tá ficando burra, né?” (setembro/2012).

A professora fala para Júpiter: “eu tenho uma preocupação tão grande quando você ficar velho”. Júpiter diz “o Apolo?”. A professora diz “não, você” e explica “você reclama de tudo”. Lino diz para mim: “ele vai ficar rabugento/rabudo”. (setembro/2012).

Tais considerações acerca da evolução de características e/ou de habilidades individuais apenas são viáveis, em nossa opinião, na medida em que se vai percorrendo uma trajetória existencial contínua, interpessoal e compartilhada entre os sujeitos que compõem díades na trama do tecido social (LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014).

Destacamos ainda que, mediante a leitura e a análise atenta dos registros obtidos no campo de pesquisa, percebemos evidentes características que permitem o (re)conhecimento de certos indivíduos no e pelo grupo – como é o caso de Júpiter, por exemplo. Essa criança se mostrava visível e frequentemente irritada, fazendo queixas constantes e oferecendo oposições, geralmente verbais, às solicitações da professora. Era muitas vezes qualificado como “rabugento”, “reclamão”, pelos

integrantes do grupo e pela professora, exigindo muita “paciência”, “calma”, por parte dos outros – conforme palavras enunciadas pelos próprios participantes da pesquisa. Tais reconhecimentos também ajudam na identificação, principalmente por meio da comparação, de outros membros do grupo – como é o caso de Zéfiro (“Uma coisa que o Zéfiro tem é calma”. [maio/2012]) –, que são identificados/definidos em função das diferenças/oposições que exibem em relação àqueles indivíduos, tanto em termos comportamentais como no que se refere aos aspectos cognitivos, afetivos, relacionais e temperamentais. Decorre dessas considerações a compreensão de que, na constituição da *Célula Psíquica* (self-identidade-resiliência) podemos discernir a importância do outro, da alteridade, nos processos de modulação dessa Unidade Triádica (a Célula Psíquica), como abordaremos na sequência.

#### 2.1.4 Da busca pelo outro e do diálogo com o outro

Em muitos momentos registramos movimentos e falas constantes dos participantes da pesquisa com o objetivo de procurar o outro, de “enlaçar” o outro em seu próprio movimento existencial (o colega, a professora, a pesquisadora) – manifestações da dimensão autorreguladora-moduladora da Célula Psíquica, a *Alteridade* –, por meio do estabelecimento de contatos físicos, verbais e emocionais. A busca pelo olhar, pela possibilidade de travar diálogos, buscando respostas para dúvidas ou problemas que se interpunham no movimento cotidiano (as questões da prova, o lado certo da roupa, a tarefa sobre felicidade, e até como se postar diante da ausência de “ter o que fazer”) podem ser ilustrados nos registros transcritos logo a seguir:

Dionísio fica me olhando, como que procurando o meu [da pesquisadora] olhar. (maio/2012).

A professora vai lendo as questões da prova. Eles dizem “a menina” para a questão B. A professora diz “não sei se é a menina, o menino, o cachorro”. Alguém diz “cachorro não pula amarelinha”. A professora dita as palavras, dita “atrás”, alguém diz “o que é isso?”. Outro responde “atrás de você”. Minerva diz “no banco de trás”. (maio/2012).

Hefesto pergunta alto: “o que é ordem alfabética?”. Ele vai perguntar para Ulisses “o que é ordem alfabética?” Uma das crianças diz “é se tem dois

as?”. A professora diz que tem uma regra, mas fala “não lembro mais”. (maio/2012).

Ícaro questiona a professora se pôs a blusa do lado certo. A professora diz “você que sabe!”. Ele olha a blusa de todos os ângulos. (maio/2012).

Dionísio me traz sua atividade. Pergunta se está certo. Digo que sim. Ele me conta que Dafne o ajudou. Eu [a pesquisadora] pergunto o que é para fazer nos quadradinhos. Ele vai perguntar para a professora o que é para fazer. Volta dizendo que é para escrever por extenso os números. Ele pede minha [a da pesquisadora] ajuda para escrever os números. Hefesto também vem me pedir ajuda [da pesquisadora]. Ele vem várias vezes me pedir ajuda. Dafne fala para Dionísio que ela vai ajudá-lo, ele a acompanha. Hefesto termina a atividade comigo [com a pesquisadora], parece feliz ao concluir com sucesso a atividade, ele permanece me olhando por um tempo. (agosto/2012).

Dafne vem até mim [pesquisadora] e diz “não entendi, não dá para colecionar felicidade porque não dá para pegar”. Eu digo que sim e pergunto o que dá para fazer com a felicidade, ela disse “sentir”, eu complemento “sentir e pensar” Então a oriento a pensar e sentir se ela é feliz, daí ela estaria “coleccionando felicidade”. (junho/2012).

Ícaro vem até mim e pega no meu braço, encosta a cabeça no meu ombro e diz “saudades”. Eu pergunto “de mim?”, ele disse “sim”. (agosto/2012).

Dionísio vem até mim, dizendo que não tem o que fazer. Falo para ele ir até a professora. Ele diz “mas ela não me dá bola”. Ele volta até a professora, puxa o braço dela e pede “o que devo fazer?”. A professora pede para ele esperar ela ver as cartas. (agosto/2012).

Atena e Íris vieram até mim pedir ajuda, pedi para esperarem até eu me sentar. Em seguida Dione também vem dizendo que precisa de ajuda [...], depois Minerva também me pede ajuda. Dafne também, Atena e Íris voltam para pedir ajuda. (novembro/2012).

Destacamos aqui o diálogo empreendido entre Dafne e a pesquisadora, em junho de 2012. Nesta interação podemos notar a relevância da linguagem falada como um meio (mas não o único) de comunicação entre os indivíduos de uma díade de modo a auxiliar, no nosso caso, a aluna Dafne a galgar patamares superiores de abstração. É na interação com o mundo que se pode chegar efetivamente à meta-abstração, por meio da construção de um caminho que almeje a *resiliência ampliada* (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014).

Dafne questiona-se e interroga a pesquisadora: “mas felicidade não dá para colecionar?”, “felicidade não dá para pegar?”; e a pesquisadora questiona “o que é possível então fazer com a felicidade?”. Dafne afirma “sentir”, e a pesquisadora acrescenta “sentir e pensar”, e sugere que empreenda a tarefa (o perscrutar) de “sentir e pensar se é feliz”. Ao fazer isto, a pesquisadora não apenas sugere que ela

realize uma tomada de consciência (GUIMARÃES; STOLTZ; BOSSE, 2008) – pense acerca do ser ou não feliz, ou seja, tome como objeto de análise reflexiva seus processos “internos de felicidade”, acionando mecanismos metacognitivos (HADJI, 2001; VILLAS BOAS, 2008) –, mas também recomenda que procure “sentir e pensar se ela mesma é feliz”, o que depende de níveis mais abstraídos, mais integralizados de desenvolvimento. Estes pressupõem a possibilidade de “quebra analítica” (cognitiva) de um problema que tem a si mesmo como alvo de análise (metacognição), envolvendo, ainda, processos de *meta-abstração*, manifestados na forma de *insights* e catarses, característicos da *resiliência ampliada* (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014).

Não estamos afirmando que, a partir da sugestão da pesquisadora, Dafne tenha alcançado esse patamar superior de *meta-abstração*, o que exige um longo caminho de desenvolvimento. Acreditamos, porém, que em função dos questionamentos e da busca de ajuda empreendida para responder a suas questões, Dafne evidencia um potencial significativo de evolução, de expansão, de *resiliência ampliada*, que pôde ser incrementado com a mediação do outro-pesquisadora (VYGOTSKI, 2001). Assim, a Célula Psíquica pode expandir seus limites, tornando-se a si e as suas relações mais *alteras* (harmônicas e integradas).

De uma forma bastante abrangente, se retomarmos todos os registros acima apresentados que se referem aos diálogos realizados no sentido de buscar respostas para a resolução de dúvidas ou problemas que emergiram entre as crianças do contexto pesquisado, podemos discernir movimentos/interações que objetivavam a superação de obstáculos ou a resolução de desafios, portanto característicos da *dimensão criativa* do ser, exibindo indícios de *resiliência ampliada*, tal qual nós a definimos anteriormente: a possibilidade de abertura, de criação e de expansão do “eu” (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014).

Em outras circunstâncias, verificamos a existência da busca de contatos no sentido de repreender ou de se queixar do/s outro/s, como é caracterizado nos diálogos abaixo:

Júpiter fala “fica quieto” para Hércules. Aríon diz “é verdade, fica quieto, tá atrapalhando todo mundo, tá irritando”. Hércules responde “mas eu tô cantando”. (junho/2012).



Júpiter vem para mim [pesquisadora] e pede para escrever que todo mundo fica passando por cima da mochila de Júpiter, mas pede para eu não escrever que foi ele quem disse. (agosto/2012).

Também registramos interações com base em questionamentos, às vezes em tom de crítica, quando um indivíduo interrogava o outro e vice-versa em relação a algum tema ou ação empreendida por um dos indivíduos da interação em pauta. Em alguns momentos, tais questionamentos pareciam iniciar-se em função de algo que se mostrava “curioso”, como é possível vislumbrar em alguns dos “debates” transcritos abaixo:

Ícaro vem até mim. Ele disse “nossa quanta coisa” (falando do que eu estou escrevendo). Explico porque escrevo tanto. Pergunto o que ele está fazendo. Ele disse que é o que está no quadro; disse que já acabou. Pergunto “até onde foi?”, ele responde que foi até o vermelho. Pergunto o que está escrito lá. Ele disse “não sei. Não gosto de ler”. Eu digo que é algo bem legal, ele fala que tem um “e”, depois fala que tem o “l” e o “u”, depois ele juntou “lu”, leu também “na” e “co” só não soube ler “ti”, leio a palavra para ele “lunático”. (novembro/2012).

A professora conta que Jove falou: “professora você quer que a gente leia vários contos de fadas, mas você, o que está lendo?”. A professora disse que ia trazer o livro que estava lendo. Júpiter pediu para trazer mesmo para ele ver se era pesado. (junho/2012).

Júpiter vem me questionar o que eu estou escrevendo. Digo que escrevo sobre tudo o que eles fazem. Ele diz “mas você estava olhando o Ícaro”. Eu confirmo e mostro que escrevi justamente sobre o que Ícaro estava fazendo. (agosto/2012).

Afrodite disse que eu era muito rápida para escrever, queria saber como eu sou tão rápida. Eu disse que é a prática. Ela perguntou se eu era rica, porque meu anel era caro. (agosto/2012).

Apolo me pergunta o que eu tanto escrevo; depois que eu respondi ele disse: “tipo um diário?”. Dionísio fala: “você não cansa?”. (agosto/2012).

Os questionamentos também vinham em forma de tarefas que propunham diálogos – o que é digno de nota, como foi o caso de uma tarefa que a professora participante da pesquisa passou aos alunos no último dia de aula, antes de entrarem em férias escolares no mês de julho de 2012:

A professora passou lição de matemática para as férias. Passou tabuada “na ponta da língua” (do dois, do três e do quatro), também passou um “roteiro” para ser respondido:

1º parágrafo – você gosta das férias, por que?

2º parágrafo – quais os planos para suas férias? Onde irá passear?

3º parágrafo – o que deseja compartilhar de bom com sua família nessas férias?

4º parágrafo – que coisas novas você deseja descobrir e comentar com seus colegas ao voltar de férias? (julho/2012)

Os diálogos ocorreram, também, no sentido de um dos elementos da díade fazer recomendações ao outro componente (da interação dual) de modo a provocar neste último uma efetiva assunção das orientações propostas pelo outro integrante:

Ariadne recolhe as “tabelas com as contas”. A professora recomenda “tenha paciência, não arranque da mão se a pessoa não terminou de copiar”. Ariadne vai de carteira em carteira, aguarda enquanto eles estão terminando. (agosto/2012).

E, neste sentido, verificamos ainda a emergência de “verdadeiros” momentos de interação colaborativa; não completamente harmônicos, mas com forte potencial para se tornarem interações organizadas e propiciadoras de homeostase (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014):

Jove vai até o quadro e vai apontando o texto no quadro para Apolo, que está sentado em uma cadeira no fundo da sala. Jove completa letras que estavam apagadas no quadro. Fica indicando do quadro as letras para Apolo copiar, aponta com uma régua. Ariadne vai até o quadro e com uma régua também fica apontando para Dionísio o texto. Dionísio diz “mas eu estou ali ainda”. A professora fala que ela não precisa fazer isso. Ela volta para ajudar Dionísio e diz “tá tudo errado”. (agosto/2012).

Ainda, em relação à busca pelo outro ou ao diálogo com o outro (alteridade), identificamos uma categoria um pouco diferente em relação às descritas anteriormente, a qual definimos como sendo *pedidos e atribuições espontâneas de feedbacks*. Estes possuem papel de destaque na função *moduladora* da alteridade, tendo emergido com mais notoriedade em alguns diálogos:

Dionísio traz caderno (de caligrafia) para professora e ajoelha-se próximo dela, a professora disse que melhorou, embora tenha feito na linha errada. Ele festeja. (maio/2012).

A professora começa a escrever as estrofes de um poema na lousa. Júpiter diz “direitos”. A professora corrige “direito” e complementa “que bom que você já está lendo”. Ela escreve cada estrofe com uma cor de giz. Dionísio diz “você vai colorir este quadro”. A professora responde “pra vocês não se perderem”. (maio/2012).

Hera me vê lendo as provas [as que eles haviam feito no dia 10/05/2012]. Pergunta: “é você que vai corrigir a prova?” Digo que não, que estou dando

uma olhada. Ela pede para que eu veja a prova dela para eu dizer se “está certo”. (maio/2012).

A professora fez uma proposta de contação de histórias pelos alunos. Ficaram na frente Hércules, Júpiter e Diana. A professora disponibilizou microfone para que eles contassem a história. A professora começou uma história e Hércules deveria continuar. Ela elogiou Hércules, pois sua história tinha começo, conflito e fim. Depois foi a vez de Júpiter. Quando ele terminou, a professora perguntou para os outros no que ele tinha que melhorar. Alguns falaram para ele não gaguejar, não fazer brincadeiras, que deveria estudar mais os contos, etc. (junho/2012).

Perseu põe um monte de gel na mão de Júpiter. A professora chama a atenção, tira o frasco de gel de Perseu. Ela diz: “viu porque eu não peço as coisas para você (para Perseu)?!”. (novembro/2012).

Os *feedbacks* são importantes para que o indivíduo conheça e avalie sua produção, reconhecendo seus pontos fortes e fracos, e proceda à autorregulação de sua aprendizagem. Porém, como bem salienta Villas Boas (2008), não basta elogiar, fazer emulações ou criticar negativamente, para que se considere realizado um bom *feedback*. A autora esclarece que o *feedback* deve ser uma informação que, de fato, auxilie o aluno a discriminar e a empreender ações no sentido de diminuir ou anular a diferença entre o seu nível atual (as respostas fornecidas por ele às solicitações do professor) e o nível esperado (as respostas que deveria ter dado em função de critérios preestabelecidos pelo professor). Esse tipo de *feedback* pode ser observado mais claramente nos registros reproduzidos acima, quando Júpiter contou uma história e a professora pediu ao grupo que fornecesse informações para que ele melhorasse sua *performance*. Nesse sentido, também podemos afirmar que, por meio de *feedbacks* bem organizados, integralizados, estaríamos provendo recursos, instrumentos, instrumentalizando a criança a se autorregular em direção a melhores resultados, a uma aprendizagem “resilientemente ampliada”, como afirmamos anteriormente.

A alteridade é fundamental para a formação, ou melhor dizendo, *modulação* da Célula Psíquica (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014), e mediante as observações regulares dos participantes da pesquisa pudemos evidenciar a relevância dessas interações/modulações/autorregulações com o outro como fator crucial para o desenvolvimento do indivíduo. Adicionalmente, notamos que existe um movimento incessante por parte dos elementos do grupo no sentido de buscar propositadamente a ajuda do outro para superar obstáculos e resolver

problemas/desafios (resiliência ampliada, categoria básica da dimensão criativa) e para compor interações que podem rumar para a busca da *linguagem plena* (tão importante para a homeostase) – mesmo que, em princípio, possam ser caracterizadas como não tendo uma aparência tão harmoniosa: interações pautadas pela busca de contato físico; interações pautadas pela queixa de uma das partes em relação à outra; interações questionadoras-críticas; e interações colaborativas. Era como se cada indivíduo fosse um ímã (atrator) que atraísse o outro-ímã, configurando díades e “cachos” de díades (em um jogo de busca de atratores), compondo um tecido maior.

Ainda, gostaríamos de destacar mais uma categoria examinada particularmente no processo de sistematização e análise dos dados no Nível Amplo de estudo, a qual está direta e indiretamente relacionada às outras categorias, e que possui especial valor para o nosso trabalho: *a autoavaliação e a autorregulação tácitas*.

#### 2.1.5 Da autoavaliação e autorregulação tácitas

Perscrutando os inúmeros registros oriundos da observação participante, vislumbramos evidências de situações em que as crianças empreendem a autoavaliação espontaneamente e que efetivam claramente a autorregulação da sua aprendizagem. Podem ser assim considerados porque: 1) usam estímulos autorreforçadores (BANDURA, 1982, 1995; SCHUNK; ZIMMERMAN, 2008) 2) anulam por si só a eficácia de variáveis irrelevantes, por meio do uso da linguagem egocêntrica/fala para si (VIGOTSKI, 2001); 3) usam recursos narrativos linguísticos externos como meio para “registrar” seus equívocos (VIGOTSKI, 2001); 4) corrigem o curso de suas ações enquanto agem (HADJI, 2001); e 5) conseguem dimensionar o que as levou ao sucesso (HADJI, 2001). É possível perceber indícios de tais processos em cada uma das anotações reproduzidas abaixo, respectivamente:

(1) A professora instrui que coloquem 1 na frente da maçã e depois faz ditado “uma dezena e nove unidades” e assim por diante. Apolo escreve que é ditado e ele mesmo “corrige”, fazendo o sinal “C” ao lado. (maio/2012).

(2) Ulisses e Aríon conversam muito sobre o que parece ser um filme. Aríon de repente fala “fazer lição”, volta-se para o caderno e começa a escrever. (agosto/2012).

(3) Júpiter vem até mim [pesquisadora] e pede: “você escreve aí que eu tinha me enganado e estava escrevendo tudo de novo os parágrafos”. (agosto/2012).

(4) Ariadne foi mostrar sua carta para a professora. Esta lhe disse para passar a limpo. Ariadne diz que eu [pesquisadora] já corriji a carta dela. Expliquei para a professora que eu não tinha corrigido algumas coisas. Ariadne e Afrodite vêm até mim para que eu corrija a carta que elas fizeram juntas. Ariadne corrige-se sozinha, percebe que repetiu uma frase. (agosto/2012).

(5) Ariadne vem me mostrar sua lição. Questiono o que ela acha: se está certo ou errado? Ela diz que acha que está certo. Pergunto “por que?”. Ela disse que foi olhar no mapa para responder. Ela lê as perguntas e suas respostas, eu a parabeno porque estão corretas. (novembro/2012).

Podemos notar em praticamente todos os registros disponibilizados acima a importância da linguagem oral (e da escrita, no caso de Júpiter). Nesses exemplos a linguagem não emerge apenas no formato de “manifestações” de ações/comportamentos/interações de autorregulação, como explicam Díaz, Neal e Amaya-Williams (1996), mas sim como um sistema de alto grau de flexibilidade e ajuste a diferentes circunstâncias e de autoavaliação, como um olhar atento, reflexivo e crítico sobre o que se faz enquanto se faz (HADJI, 2001). Tais funções podem ser exemplificadas pelas situações em que as crianças se autocorrigem e, especialmente no caso de Ariadne, argumentam sobre como chegaram à resposta certa. Servem também como evidência da presença de processos mentais em desenvolvimento, que se originaram em atividades interpessoais, por meio de diálogos com outros significativos: familiares, professores, colegas etc., e que gradativamente vão se transformando em funções intrapsíquicas extremamente complexas – como a autorregulação –, como bem afirma Vigotski (2001).

Nesses registros de cenas extraídas do cotidiano escolar infantil salta aos olhos a impossibilidade de separar o desenvolvimento da autorregulação e a evolução da linguagem, mas sem reduzir um ao outro. Portanto, a linguagem, como muito bem ressaltado e anteriormente citado por Díaz, Neal e Amaya-Williams (1996, p. 131), têm três implicações possíveis para o desenvolvimento da autorregulação infantil:

Primeiro, as operações cognitivas da criança ganham maior flexibilidade, liberdade e independência do campo de estímulos concretos. [...] Segundo,

pelo uso do discurso, as operações e ações da criança tornam-se menos impulsivas. O discurso interrompe a conexão imediata e espontânea entre o estímulo e as respostas da criança, permitindo-lhe agir reflexivamente de acordo com um plano, em lugar de responder de forma impulsiva às propriedades objetivas do estímulo mais próximo. Finalmente, o discurso permite não apenas um controle do campo do estímulo, mas um domínio crescente sobre o próprio comportamento da criança. (DÍAZ; NEAL; AMAYA-WILLIAMS, 1996, p. 131).

Destacamos também que concordamos com Hadji (2001) e Villas Boas (2006, 2008) sobre a autoavaliação pelas crianças estar presente na escola desde cedo, como fica evidenciada nos exemplos fornecidos acima. Acrescentamos que, quando conseguimos identificá-la – o que não deveria ser tão difícil, pois está “debaixo dos nossos olhos” –, ficam óbvios os processos de autorregulação que estão implícitos e subsidiam o uso de procedimentos de autoavaliação (re)criados, (re)inventados, pelas crianças. E, ainda, é possível discernir indicadores da complexidade da autorregulação infantil, que se manifesta de diversas e diferentes formas, de acordo com a organização psíquica de cada indivíduo e de como ele “acolhe” as interações que vivencia.

A seguir realizaremos uma breve descrição de uma categoria que “saltou aos nossos olhos” quando empreendemos a análise do material concebido a partir da observação participante, ainda no Nível Amplo do estudo: a questão da *Identidade Grupal*, que não será detalhada em pormenores por não corresponder aos nossos objetivos de pesquisa propriamente ditos.

#### 2.1.6 Da identidade do grupo pelos indivíduos que o constituem

Embora não tivéssemos o objetivo de caracterizar a identidade do grupo de crianças que foi alvo desta pesquisa, é relevante apresentar sucintamente algumas possibilidades de análise de alguns dados a partir dessa categoria, da *identidade grupal*. Em algumas falas e situações observadas pudemos encontrar diferenciações que as crianças faziam do grupo como um todo, que permitiam o seu reconhecimento por outras pessoas de fora, mesmo que fossem apenas em termos de características físicas da sala de aula que o grupo frequentava, como observamos na fala de Afrodite, logo abaixo:

A professora X [que estava substituindo a professora participante da pesquisa] instrui que quem terminou a atividade deve colocar seu caderno embaixo da carteira e guardar o estojo. [...] Ela pergunta se eles cantam ou só agradecem [o lanche]. Júpiter diz que só lancham. Ela diz que hoje eles irão agradecer. Ela ensina música e oração. (maio/2012).

A professora conta que tem um aluno novo, Aríon. Afrodite comenta com uma das colegas que os alunos novos vêm sempre para a sala deles porque a sala é grande. (maio/2012).

Essas falas nos fornecem indícios de que os sujeitos que compõem o grupo conseguem reconhecer os contornos do mesmo de maneira, inclusive, a esclarecer às pessoas de fora quais são as regras, combinados ou comportamentos do grupo como um todo, como percebemos no esclarecimento que Júpiter presta à professora substituta em relação ao “ritual” do lanche nesse “grupo-turma”.

E, ainda, temos as qualificações/atribuições apresentadas pela professora ao grupo de alunos como um todo, com as quais os integrantes do grupo podem se (re)conhecer individualmente ou não. É o que se observa no registro abaixo:

A professora pergunta quem já terminou, alguns levantam a mão. Ela diz que são muito poucos os que terminaram, que já “estão com um pé no 4º ano e estão muito lentos para copiar só a letrinha de uma música”. Júpiter diz “eu não sou lento” (em tom um tanto quanto agressivo). (novembro/2012).

A generalização “tipificante” (muitas vezes “fixante”) dos alunos enquanto grupo não é aceita por Júpiter, que imediatamente reage e se opõe à qualificação negativa que a docente faz do grupo a que pertence, qualificado como “lento”, se comparado às expectativas das habilidades de cópia para um grupo que está “com o pé no quarto ano” do EF (de acordo com os parâmetros da professora). Vejamos melhor: Júpiter identifica-se rapidamente como pertencente ao grupo de alunos que está “com o pé no quarto ano”, mas imediatamente rejeita a qualificação negativa (lentidão), não se identificando com tal atributo e se opondo individualmente a ele. Aqui, efetivamente podemos observar como podem ocorrer os processos de formação da identidade e do *self* de um indivíduo, não necessariamente em relação às qualificações/atribuições oferecidas pelo outro diretamente a ele, mas fornecidas pelo outro ao grupo ao qual pertence.

Também, mediante o recurso da observação participante realizada ao longo de aproximadamente seis meses e meio foi possível discernir progressivamente certos “contornos grupais”, identificando, por exemplo, a existência de

“configurações-díades”, ou seja, a presença de interações de maior proximidade entre determinados indivíduos dentro do grupo. Estes constituíam duplas de relativa estabilidade, como era o caso de Ariadne e Penélope, Penélope e Diana; Atena e Íris; Minerva e Dafne; Lino e Apolo. Mas também pudemos discernir a presença de indivíduos que se mostravam mais isolados diante dos demais, como era o caso de Zéfiro, Sibila e Aríon.

Assim, reforçando o que já foi afirmado anteriormente: o Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* defende a importância da busca da compreensão da realidade identitária dos fenômenos de uma maneira ampliada – uma rede infinita de *afetamentos* mútuos (LOOS; SANT’ANA; CEBULSKI, 2010) e, como pudemos vislumbrar brevemente, também é capaz de subsidiar não apenas a compreensão da identidade individual, mas a da identidade grupal – composta por tal rede de “afetamentos mútuos”.

Desse modo, algo que marcava as interações neste grupo de forma mais diferenciada em relação a outros grupos da escola (embora não tenhamos feito um estudo comparativo entre o grupo-alvo da pesquisa e outros grupos) era o trabalho com os *portfólios*. Portanto, a seguir apresentaremos alguns dados coletados mediante a observação participante, ainda no Nível Amplo de estudo, em que aparece explicitamente a dinâmica do trabalho desenvolvido pela professora no cotidiano escolar, com a finalidade de que as crianças participantes desta pesquisa construíssem e se beneficiassem do trabalho com portfólios individuais.

### 2.1.7 Do trabalho com portfólios a partir dos alunos

A partir da inserção no campo de investigação, já foi possível realizar registros em que apareceram dados significativos sobre o trabalho que era “espontaneamente” desenvolvido pela professora com os portfólios, como segue exemplo logo abaixo:

A professora pergunta se eles lembram que ontem falou do portfólio. Fala de uma ficha que mandou para casa e de um plástico que foi junto; questiona-os sobre a função do portfólio. [...] Ela mostra a ficha e o que deve constar na folha. Ícaro questiona se é prova, ela disse que “é atividade”. Ela questiona “o que é portfólio”. Luiz diz “é uma coleção de atividades”.



A professora – para que serve?  
Alunos – para mostrar as atividades.  
Ela questiona – só para mostrar as atividades?  
Eles – para ver se fez bem ou não.  
A professora – e que vai acontecer com ele no fim do ano?  
Eles – levar para casa.  
A professora – para quem ele é importante? Para vocês ou para os outros?  
Eles – para nós. (maio/2012).

Percebemos nestes registros a preocupação da professora em caracterizar claramente a função do portfólio aos alunos, realçando que ele é mais do que “um mostruário de atividades”, que ele não deve ser concebido apenas como sendo um arquivo de atividades, como salienta Villas Boas (2006, 2007). E os alunos, de uma forma simples, muito provavelmente imitando o que a professora havia falado em aulas anteriores, esboçavam a noção de que os portfólios tinham o propósito de representar se fizeram “bem ou não” suas atividades; o que, em outras palavras, expressa a função avaliativa dos portfólios.

A professora também enfatizou que os portfólios pertenciam a eles e, como tal, eram importantes aos alunos, sendo que deveriam ser levados para casa no fim do ano. Portanto, por meio da escuta desse diálogo entre professora e alunos é possível notarmos a preocupação com a implementação de um trabalho com portfólios pautado em alguns dos seus possíveis benefícios, já citados anteriormente: o portfólio pertence ao aluno, conforme enfatiza Villas Boas (2006, 2007).

Destacamos que a professora já vinha trabalhando com portfólios (como bem demonstram as anotações apresentadas acima) há algumas semanas e havia solicitado aos alunos o preenchimento de uma ficha individual com dados de identificação, que deveria constar na abertura do portfólio de cada aluno/a. Esta ficha<sup>68</sup> deveria ser preenchida por eles com apoio dos pais ou familiares, pois algumas informações solicitadas apenas poderiam ser fornecidas pelos responsáveis das crianças. Assim, notamos que a professora introduziu o trabalho com os portfólios com a turma em um momento muito próximo daquele em que a pesquisadora se inseriu no campo de pesquisa (início de maio de 2012). A professora solicitava frequentemente que os educandos estivessem com os seus

---

<sup>68</sup> Tal ficha será mais tarde mencionada por uma das crianças quando apresentarmos e procedermos à análise dos dados obtidos no Nível dos Estudos Individualizados.

portfólios em mãos, demandando tarefas específicas ao seu uso pelas crianças, como podemos observar nos registros transcritos abaixo:

A professora pede para pegarem o portfólio e pergunta sobre a primeira atividade. Pergunta: “quem escolheu?”. Eles respondem “a professora escolheu”. Vários vão até ela com a etiqueta: “escolha da professora”. Júpiter diz “eu não entendi o que é para fazer”. A professora mostra que é para usar o espaço de uma etiqueta. Questiona o que é para escrever na atividade que eles escolheram. Eles respondem: “eu escolhi”. A professora me mostra [para a pesquisadora] o portfólio de Jove. Ele já o personalizou. [...] Dionísio me mostra [para a pesquisadora] seu portfólio. Conta que tinha outra pasta, mas a professora lhe deu uma pasta de outra cor. Ele tentou arrumar e estragou. (maio/2012).

Os portfólios ficavam guardados dentro de um dos armários da sala e, frequentemente, a professora solicitava a um ou dois alunos que os portfólios fossem distribuídos logo no início da aula. Nos registros acima transcritos emerge o momento em que a professora procura orientar os alunos a colar etiquetas nas atividades que já constavam nos portfólios de modo a identificar aquelas que foram escolhidas pela professora e aquelas que haviam sido escolhidas pelas crianças. Esta prática é recomendada por Villas Boas (2006, 2007) e por Shores e Grace (2001), no sentido de ajudar os alunos a compreenderem que podem e devem fazer de modo a que desenvolvam a capacidade de reflexão acerca daquelas atividades que de fato evidenciam suas aprendizagens.

Outro aspecto que podemos observar é que os alunos começaram a personalizar seus portfólios, ou seja, cada um procurou fixar, colar, escrever ou desenhar figuras que pudessem identificar o portfólio como sendo dele ou dela. Então, frequentemente, notávamos as crianças manuseando os portfólios e colando adesivos coloridos, com motivos diversos. Na fala de Dionísio surgem elementos que sugerem sua preocupação acerca do seu portfólio, de sua configuração, ou seja, da pasta que era caracterizada como sendo “seu portfólio”. Portanto, discernimos aqui o quanto o portfólio, se estiver acessível à criança, se for por ela construído (mesmo que com apoio do professor) pode, de fato, representar elementos da identidade do aluno, o que é bastante enfatizado por Villas Boas (2006, 2007) e como pode ser vislumbrado nos aportes do STAA, em relação à dimensão configurativa, de identidade, da Célula Psíquica (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014).

Registramos um momento em que a professora fez prescrições em relação à organização do portfólio e, concomitante a este momento, uma situação em que uma das crianças fornece indicativos de que os portfólios já vinham sendo produzidos no ano anterior:

A professora pede para Aurora recolher os portfólios. A professora fala para Zéfiro: “o portfólio tem que estar bem organizado”. Aurora vem recolhendo e pede para Dafne “tem que entregar o de agora e o do ano passado”. Dafne diz que é o mesmo. Que é o que eles têm. (junho/2012).

A professora solicitou que o aluno organizasse adequadamente seu portfólio. Contudo, não pudemos observar, nas datas em que estivemos no campo de pesquisa, momentos em que ela de alguma forma orientasse claramente como poderia ser a organização do portfólio. Como já salientamos anteriormente, não existe um roteiro que deva ser seguido rigidamente para a composição dos portfólios, sendo desejável que cada grupo de alunos e seu/sua professor/a estabeleça e organize seus próprios critérios de construção de portfólios, que podem ser alterados por eles quando julgarem necessário. A discussão conjunta sobre as regras e critérios que nortearão o trabalho com os portfólios já pode significar um meio pelo qual desenvolvemos nos educandos a capacidade de autoavaliação (VILLAS BOAS, 2006, 2007).

Ainda, na transcrição apresentada acima, é possível notarmos que Aurora, uma aluna recentemente transferida para a turma-alvo da pesquisa, parecia expressar certa confusão a respeito do trabalho que estava sendo desenvolvido com os portfólios, acreditando que existiam dois tipos de portfólios, um daquele momento (atual) e outro do ano anterior.

Em outra situação, diferente das coletas de dados que foram feitas a partir de Roteiros (APÊNDICES 5, 6, 7 e 8) construídos especificamente com o objetivo de fomentar a autoavaliação pelas crianças durante o trabalho com os portfólios – que serão logo adiante apresentados e analisados –, registramos algumas manifestações do trabalho espontâneo que vinha sendo desenvolvido pela professora no uso de portfólios:

A professora explica que se quiserem colocar no portfólio o trabalho podem colocar. Ela conta que alguns já escreveram o que acharam do trabalho. (setembro/2012).

A professora havia analisado o portfólio de alguns alunos e feito anotações em algumas atividades com a finalidade de fornecer *feedbacks* aos mesmos acerca de suas produções. Esta prática é condizente com o que tem sido recomendado pela literatura especializada sobre o uso de portfólios (SHORES; GRACE, 2001; COELHO; CAMPOS, 2003; VILLAS BOAS, 2006, 2007, 2008) e pelas pesquisas que vêm sendo efetivadas acerca deste tipo de trabalho, muito embora a maior parte das pesquisas focalize o seu uso na formação de profissionais no ensino superior.

Assim, até agora destacamos como o trabalho com portfólios emergiu no cotidiano dessa sala de aula, com as crianças de sete a nove anos deste grupo, a partir das iniciativas da professora participante da pesquisa. Na sequência, apresentaremos e realizaremos a análise de alguns dados obtidos mediante entrevista, com base em um roteiro semiestruturado (APÊNDICE 9), com a docente em pauta, a título de conhecer como esta concebia o trabalho com portfólios que vinha realizando com a turma. Procurou-se investigar como era para ela a questão da autoavaliação nesse trabalho (e da autorregulação, embora não tivéssemos, em momento algum, feito referência direta para a professora dessa categoria durante a entrevista), bem como de extrair informações que pudessem ser integradas às outras.

## 2.2 O TRABALHO COM OS PORTFÓLIOS (E COM A AUTOAVALIAÇÃO) DO PONTO DE VISTA DA PROFESSORA

A professora foi entrevistada no fim do ano letivo (dezembro de 2012), o que representou, de certa forma, uma espécie de “autobalanco” qualitativo para a docente do seu trabalho durante o ano, e não apenas no que diz respeito aos portfólios.

Um dos elementos que a professora mais enfatizou sobre o trabalho com portfólios refere-se à necessidade de o professor também construir seu próprio portfólio, como segue no relato abaixo transcrito:

Quando eu comecei a ler o livro da Villas Boas<sup>69</sup> eu achei muito legal a questão que ela fala que você tem que fazer também seu próprio portfólio. Porque aí é uma construção, aí você entendendo, construindo o portfólio, fica mais fácil também de você construir o portfólio com a criança. Porque aí não se torna tão distante. No início foi uma coisa superdifícil, mas ainda não é fácil. Ela dá risada [eu dou risada junto]. Porque a gente vem daquela educação tradicional de que as provas eram nossas, não era da criança, o aluno não participava do seu processo de avaliação. Hoje em dia eu acho que eu estou mais tranquila, mas é um caminhar ainda, falta muita coisa que eu possa aprender. Às vezes eu esqueço as pastas, às vezes eles pegam também o portfólio e eles acabam fazendo nada, observando nada, e eu acho que isso vai melhorar muito com o meu próprio portfólio porque o meu caderno de planejamento não é só um caderno. Ele também se tornou um portfólio. Porque se eu olhar aquele planejamento, e no final, depois que eu dar aquela aula e eu poder registrar no meu caderno quais foram os pontos positivos daquela aula, quais foram os pontos negativos, aí eu vou... eu estou fazendo um trabalho com portfólio. Porque eu estou avaliando meu trabalho. Dessa forma mais tarde, eu creio que vou conseguir ficar mais à vontade e de passar isso para o meu aluno também.

A professora ressalta, portanto, a necessidade de o professor também passar pela experiência de construir seu próprio portfólio, como forma de garantir que venha a fazer um trabalho adequado com o outro – no caso, as crianças, exercitando a alteridade. Ela acredita que a prática diária e ampliada de registros reflexivos (de autoavaliação) no seu caderno de planejamento pode representar a construção por ela, docente, de um portfólio. Dessa forma, entendemos que a docente em tela esteja abordando uma questão bastante relevante acerca da construção do *self* com base na regulação/modulação das experiências com/pelo outro (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d; LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2014). Em outras palavras: quando o “eu”, na “própria pele”, na “primeira pessoa” verdadeiramente experimenta e organiza uma vivência internamente, de forma autêntica, segura e consistente, parece se tornar mais fácil/viável modular, ajudar a regular as experiências de/com uma outra pessoa, no que concerne àquele conhecimento, conceito, experiência ou prática.

De certo modo, a professora sugere que trabalhar com portfólios pressupõe que o docente rompa com significados construídos ao longo de sua biografia de avaliação escolar, que ele revise sua história de avaliação escolar (como aluno e professor) (SILVA, 2004; MINDAL; SILVA, 2007), suas referências e identificações “conformadas” a partir de suas experiências com práticas tradicionais de avaliação (FIDALDO, 2006; LUCKESI, 2006; LIBÂNEO, 2006), as quais foram, geralmente,

<sup>69</sup> A professora está fazendo referência ao livro de Villas Boas (2006), que se encontra entre as obras desta autora que nortearam nossa pesquisa teórica e empírica acerca da autoavaliação por meio do trabalho com portfólios.

centralizadas nas mãos do professor (autoritárias, sem muita ou nula possibilidade de participação do educando). Ela salienta a dificuldade que tem sido trabalhar com portfólios, pois muitas vezes se esquece deles, não os tornando verdadeiramente algo incorporado ao trabalho pedagógico, “ao seu ser professora” (SILVA, 2004; MINDAL; SILVA, 2007), ao seu *Self-Identidade-Professora*.

Mais à frente a docente participante (e “coautora”) da pesquisa realça que trabalhar com portfólios, em uma perspectiva mais participativa de avaliação (HADJI, 2001; FIDALGO, 2006; LUCKESI, 2006; VILLAS BOAS, 2006, 2007, 2008), tem uma repercussão importante para a criação/expansão do ser, tanto do aluno como do professor:

[...] o portfólio faz com que você comece a dar mais abertura e você fica... não fica muito frustrado, está aberto, aceita bem suas frustrações pra você poder melhorar. **Mas isso você diz em relação às crianças ou em relação ...?**<sup>70</sup> A mim também, porque no momento da atividade<sup>71</sup> eu percebi que eles não colocaram porque eles não sabiam. Eles poderiam até saber o que é pensamento, mas porque eu não trabalhei, eu não puxei pra essa questão, entendeu? Então o portfólio ajuda você a estar aberto para e a reconhecer também. Porque, às vezes, as pessoas sabem, mas não reconhecem. Então, tem que ser muito resiliente pra trabalhar com portfólio! **Ah é, tem que ser resiliente?** Tem. **Por que?** Porque senão você não trabalha. Você se fecha, faz receitas. **O que é resiliente pra você?** É aquela coisa assim “ah não deu certo ou faltou alguma coisa. Ah aquela atividade não deu certo.” Têm pessoas que falam: eu não vou fazer nunca mais, porque não deu certo. Não a gente tem que persistir, mesmo com sofrimento, porque o aprendizado também tem sofrimento. Então, por isso você tem... não ser tão durão, tão turrão, falar: “ah eu só vô trabalhar naquela linha, nunca mais eu vou..., né?”. Se não o professor... ele cresce, cresce, mas muito pouco.

Assim, a professora toca em uma questão considerada por nós de alta relevância. Vejamos: ela argumenta que a opção de trabalhar com portfólios em uma perspectiva mais flexível e inovadora implica em estar “mais aberto”, mais expandido, mais resiliente, em ser persistente e resistente aos sofrimentos, às frustrações, abandonando posturas rígidas, engessadas e padronizadas – o que introduzirá novas, melhores e mais ampliadas maneiras de ser (professor, aluno, pessoa). Portanto, a nossa entrevistada acaba introduzindo o trabalho com portfólios

<sup>70</sup> O que está sendo negritado são as falas da pesquisadora, com o objetivo de apenas ajudar o leitor a discriminar as falas da entrevistada.

<sup>71</sup> A professora refere-se a uma atividade que havia proposto no dia 22/11/2012 aos alunos com o objetivo de que transformassem uma história em quadrinhos (sem falas) em um texto de prosa. Isso ocorreu por ocasião da quarta coleta de dados a partir de Roteiro construído, especialmente por nós, para fomentar a autoavaliação pelas crianças após a execução dessa atividade que deveria ser inserida nos portfólios individuais.

em uma vertente que busca, de fato, a criatividade e a expansividade. Tal perspectiva se insere na *dimensão criativa*, da resiliência ampliada, constituinte e constituidora da Célula Psíquica (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d; LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2014). Lembrando que Villas Boas (2006, 2007) também propõe, com base em outros argumentos, que um dos princípios básicos que norteiam o trabalho com portfólios é a criatividade.

A professora realizou, por ocasião da entrevista, espontaneamente uma autoavaliação em relação ao trabalho que vinha fazendo com as crianças a partir dos portfólios. Ponderou que ainda seria necessário, justamente, melhorar no processo de apoiar, de instrumentalizar os educandos a fazer sua própria autoavaliação da aprendizagem a partir das atividades inseridas nos portfólios:

No portfólio... eu fico muito triste porque eu ainda não aprendi a fazer isso. Essa [...] parte de reflexão, de eles pegarem os trabalhos deles, as atividades, e olharem, olharem, por exemplo, o que eu queria fazer e que ainda não consigo. É olhar lá no início do ano, como eu estava, uma atividade do meio do ano, como eu terminei esse ano, eu quero fazer isso muito; mas isso é uma proposta para o ano que vem.

A professora ressaltou também, em vários momentos da entrevista, que para se ter êxito em desenvolver nos alunos essa capacidade de “análise crítica”, de reflexão acerca de suas próprias produções, deveria ser implementado um trabalho paralelo à construção dos portfólios, com a oralidade das crianças, de maneira que eles tivessem muitas e diversificadas oportunidades de se comunicar, de dialogar, de argumentar, de contar histórias etc. Demonstrou entender que a introdução de outros tipos de linguagem, principalmente a fotográfica, poderia elevar significativamente o trabalho com portfólios, de modo a torná-lo mais relevante às crianças e a compor um acervo de imagens que melhor representasse o trabalho pedagógico.

Embora concordemos com a professora sobre a necessidade de ela “analisar” formas alternativas de instrumentalizar melhor o processo de reflexão por parte das crianças acerca das suas produções e aprendizagens, questionamos a ênfase atribuída aos aspectos cognitivos e metacognitivos (reflexivos), como já abordamos anteriormente, como se estes fossem os únicos componentes presentes e constituintes dos processos de autoavaliação e, conseqüentemente, de autorregulação. Entretanto, definitivamente concordamos com a professora (não

pelas mesmas razões) que a ampliação da linguagem, no sentido atribuído por nós – a busca da *linguagem plena* –, pode ser facilitada por meio da introdução de meios e sistemas que viabilizem a integralização de ideias e sentidos (semântica) e de sintaxes (palavras e seu uso corrente) (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013c). Isso pode, de fato, oportunizar o desenvolvimento dessa capacidade de autoanálise/autoavaliação crítica e sensível dos elementos que constituem o processo, a “biografia” e os progressos da aprendizagem de/por cada uma das crianças – em um jogo dual, interacional, compartilhado, modulado/regulado pelo outro.

Nesse sentido, ela ainda considerou que precisava melhorar muito acerca das mediações que fazia em relação ao trabalho em duplas e em grupo:

[...] eu ainda estou aprendendo a trabalhar em dupla. Eu estou aprendendo a trabalhar em grupo, e aí, às vezes, eu fico aflita, às vezes eu consigo mediar bem a dupla, o grupo, às vezes não. Porque sempre tem alguns conflitos que aparecem por conta de algumas crianças que não sabem trabalhar em grupo. **Então, acha que tem que se acalmar mais, ficar mais... Você fica aflita?** Eu acho. **Dou risada e comento: não parece... como você sente essa aflição?** Porque aí como eu estou explicando pro grupo, daí o outro tá fazendo outras coisas que não é, entendeu, eu começo a dividir minha atenção naqueles que não tão fazendo e aqueles que precisam. Eu acho que... não que eu tenha que deixar o outro lá fazer o que quer. Mas chamar a atenção, ir lá e tal, e voltar e dar o melhor que tem, acho que é isso. Porque eu ainda não consigo, ainda estou aprendendo a trabalhar em grupo.

Portanto, observamos neste relato que a professora possui conceitos, conhecimentos e crenças em relação a si própria – crenças autorreferenciadas (LOOS, 2003; LOOS; CASSEMIRO, 2010) – de que ainda não é capaz de fazer adequadas mediações no sentido de que os alunos aprendam a trabalhar em dupla e em grupo. Ela conta inclusive como se sente – aflita – quando se percebe em situações em que os indivíduos do grupo não reagem da mesma forma, com igual atenção para com as suas explicações. Assim, revela aspectos de sua subjetividade, emoções e sentimentos, íntimos, presentes na dimensão recursiva do *self*, que não são evidentes, acessíveis, objetivamente observáveis, ao outro (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014), sendo necessário que ela os disponibilize/expresse à pesquisadora – seu contraponto na alteridade, nesse momento.



Quando questionada sobre como a construção de portfólios teria auxiliado seus alunos, a docente afirmou que eles efetivaram um vínculo muito bom com o portfólio, um vínculo que ela nunca tinha visto em outros alunos antes, pois queriam inserir no portfólio todas as atividades:

[...] eles perceberam que aquilo fazia parte do crescimento deles na escola, eu não sei porque “cargas d’água” deu que eles queriam trazer [...] fotos, porque eles sabem que o portfólio é uma coleção. Então começaram a trazer as fotos deles também para eu ver e pra turma ver, entendeu? [...] Eles foram trazendo: “olha como eu era”. E indiretamente isso tem a ver um pouco. E eles têm um amor pelo portfólio, sabe. Bem diferente...

Esse bom vínculo/boa identificação que as crianças teriam efetivado com seus portfólios, de modo a querer espontaneamente trazer e acrescentar elementos às pastas, como fotos, por exemplo, emergiu nos “discursos” das crianças, tanto no Nível Amplo como no Nível dos Estudos Individualizados de pesquisa, que serão mais adiante apresentados.

A docente entrevistada afirmou que foi na área da matemática que mais observou direta e objetivamente os benefícios do trabalho com portfólios, apesar de não constar nos portfólios individuais um número significativamente maior de atividades dessa disciplina. Também salientou que, mesmo no caso de crianças que apresentavam mais dificuldades nas atividades acadêmicas, como é o caso de Ícaro (que participou do Nível dos Estudos Individualizados), o uso de portfólios foi crucial no sentido de fixar/ancorar registros e memórias, que evidenciavam processos de autoavaliação por parte da criança, com repercussão para o reconhecimento de seu desenvolvimento e do funcionamento de seus processos de autorregulação. Abaixo segue recorte de trecho que ilustra tal aspecto:

E aquilo pode ficar registrado, nem que for pela professora. Igual da corda, que ele [Ícaro] contou, que ele não sabia pular, aí ele pediu que eu fosse escreva e colocasse lá pra que ele guardasse aquilo, como lembrança de que ele conseguiu pular corda. Então, eles sabem que o portfólio é deles, e que um dia eles vão poder levar pra casa. E não sei, pelo jeito, vão demorar pra jogar fora...

Perguntamos à professora se ela estava percebendo diferenças entre como as crianças entraram no início daquele ano e como elas estavam saindo, ao concluírem o ano. Ela, então, mostrou-se muito satisfeita, parecia feliz mesmo, pois

acreditava que o principal diferencial que se desenvolveu, na maioria das crianças, foi o “desejo de aprender”:

[...] eles chegaram do segundo ano muito desanimados, dependentes da professora, a maioria inseguros, sabe? E aí, ao longo do ano, eles se envolveram com o que eles estavam fazendo, com a aprendizagem, tudo, e de alguma forma, eles conseguiram superar nas avaliações a turma da tarde.

Assim, aparecem na fala da professora elementos relacionados à motivação como fundamentais à autorregulação da aprendizagem. A docente acreditava que a melhora significativa que os educandos tiveram em relação ao “desejo de aprender” devia-se ao fato de ela ter ajudado que percebessem a si mesmos de uma forma diferente, que reconstruíssem sua “autoimagem” no que se refere às aprendizagens escolares:

É que você sabe que a gente também ajuda muito na autoimagem do ser humano, e quando você acredita nele e quando você deixa ele aberto e, como se diz, à vontade, e aí, quando ele faz aquela atividade, aquela coisa, ele viu: “eu acho que realmente ela tem razão”. Eu acho que eu sou capaz mesmo, eu não sou aquilo que eu pensava que era realmente, esse caminho que ela tá me mostrando realmente é verdadeiro, não é uma ilusão... daí floresce mesmo! A criança consegue se desenvolver porque você deu essa abertura, você viu nela aquilo que talvez só um ou outro visse.

Novamente, a docente enfatiza aspectos relacionadas à *resiliência*, mas agora como propulsores da (re)criação das crenças acerca de si próprio: as crenças autorreferenciadas (LOOS, 2003; LOOS; CASSEMIRO, 2010). Estas envolvem basicamente, conforme mencionado anteriormente, o autoconceito, a autoestima, e as crenças de controle ou de autoeficácia (BANDURA, 1982, 1995), mais conhecidas como autoconfiança. Estas crenças são, em grande parte, moduladas/reguladas pelo outro, por meio da dimensão moduladora/alteridade (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014). No caso em análise, observa-se tal movimento no jogo dual das interações professor-aluno, como muito bem esclarece a professora participante da presente pesquisa, que vem acreditando, apostando e investindo no ser “desejoso” e capaz que é o aluno.

À medida que desenvolvia o trabalho com os portfólios, durante o ano letivo, a docente dialogava bastante com a pesquisadora a respeito dessa temática, o que

abriu a possibilidade de introduzirmos algumas ações no contexto com o objetivo de promover situações em que pudéssemos observar mais explicitamente a emergência de processos de autorregulação mediante atividades de autoavaliação, levando em consideração a construção de portfólios pelas crianças. Então, realizamos a proposição de *quatro Roteiros de Autoavaliação*, especialmente construídos para oportunizar situações mais pontuais de autoavaliação da aprendizagem por meio do trabalho com portfólios, abrangendo as vinte e nove crianças participantes do estudo, em momentos e com objetivos diferenciados. Foi feito um cronograma da aplicação dos referidos roteiros de autoavaliação, de modo a compor intervalos de pelo menos uma semana entre uma aplicação e outra. Na sequência, faremos a exposição dos dados obtidos mediante a aplicação de cada um desses Roteiros de Autoavaliação, apresentando-os integralizados às categorias que subsidiaram a análise desse material.

### 2.3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS A PARTIR DO ROTEIRO DE AUTOAVALIAÇÃO I (DIAGNÓSTICO)

Em meados de setembro de 2012 solicitamos à professora que, no dia seguinte, desde o início da aula organizasse a turma de uma forma diferente do que habitualmente fazia. Ela deveria, então, pedir às crianças que dispusessem suas cadeiras e carteiras na forma de um grande círculo, pois tínhamos o objetivo de estabelecer uma maior proximidade entre as crianças, de modo a facilitar as interações, e observar como elas lidavam com isso.

Quando chegamos à sala de aula logo no início da manhã (sete horas e trinta minutos), a professora já havia arrumado sozinha as carteiras e as cadeiras na forma de um grande quadrado; porque, segundo ela, era a disposição mais adequada em função do tamanho e da disposição dos mobiliários da sala. Mais tarde, nesse mesmo dia, a professora comentou comigo, pesquisadora, que mesmo tendo participado de cursos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, em que alguns focalizavam a temática acerca do trabalho com alunos no grande grupo (turma toda, seja em círculo ou quadrado), ela tinha certa dificuldade de desenvolver esse tipo de dinâmica.

Depois que as crianças se acomodaram em seus lugares no “grande quadrado”, solicitamos, eu (pesquisadora) e a professora em colaboração constante, que cada uma das crianças apanhasse seu portfólio e observasse as atividades que nele constavam. Em seguida, deveriam escolher uma das produções, aquela que fosse a mais significativa para si e, a partir dela, deveriam responder ao Roteiro de Autoavaliação I (APÊNDICE 5), denominado *Diagnóstico*, o qual tinha a finalidade de fazer um levantamento prévio de informações que pudessem direcionar as outras etapas da coleta de dados, agora mais sistematizadas.

As crianças tiveram de copiar o roteiro, que foi escrito na lousa, e responder a cada uma das perguntas. Isto se revelou, mais tarde, um fator importante para o desenvolvimento da proposta, pois tínhamos previsto que ao final, depois que respondessem às questões por escrito, alguns alunos poderiam ler suas respostas para o grupo todo e, na sequência, todos poderiam participar de um debate conjunto acerca de tal atividade. No entanto, não foi possível a realização da leitura das respostas para o grupo como um todo e do debate conjunto, uma vez que os alunos (em sua maioria) levaram praticamente a manhã toda para concluírem a cópia das questões do Roteiro de Autoavaliação I e escrever suas respostas. Lembrando que quase todo o grupo ainda não possuía fluência completa na escrita; sendo que muitos ainda precisavam de apoio, não necessariamente para realizarem a cópia, mas para produzir as respostas por escrito.

A professora orientou os alunos a responderem as questões em forma de texto, e sugeriu uma organização com a finalidade de auxiliar os alunos nessa tarefa: a primeira e a segunda questão deveriam ser o primeiro parágrafo, a terceira e a quarta, o segundo parágrafo; a quinta, o terceiro parágrafo; a sexta, o quarto; e a sétima e a oitava, o quinto e último parágrafo. Isto também fez com que vários alunos precisassem de mais tempo para completar a atividade, pois além de copiarem as questões do Roteiro de Autoavaliação I e respondê-las uma a uma, eles deveriam transformar suas respostas em um único texto.

Foram distribuídas duas folhas para cada criança: em uma deveriam copiar o roteiro e na outra deveriam construir o texto em resposta ao mesmo. As folhas disponibilizadas aos alunos não tinham pautas e alguns alunos, sem que fossem orientados a respeito, tomaram a iniciativa de fazer linhas nas folhas para escrever sobre elas, o que também demandou mais tempo para fazer a atividade. Aqui já percebemos um elemento de autorregulação por parte de alguns alunos, pois as

linhas, para eles, eram necessárias como base, como referência para facilitar sua escrita. A produção de cada criança foi fotografada posteriormente à realização da proposta.

Na sequência faremos a exposição dos dados obtidos por meio da aplicação do Roteiro de Autoavaliação I, com o auxílio dos Quadros I, II, III, IV e V. Em seguida destacaremos, a partir de uma análise mais detalhada, aqueles que mais nos chamaram a atenção, sendo que nos Apêndices 12 e 13 encontram-se três imagens (Imagem 1, 2 e 3) nas quais estão reproduzidos fielmente os textos de três crianças (Lino, Íris e Dione).

<b>CRIANÇAS /QUESTÕES</b>	<b>SIBILA</b>	<b>JÚPITER</b>	<b>ARÍON</b>	<b>ÁRTEMIS</b>
<b>a) Por que escolheu esta atividade?</b>	Porque é legal	Por que eu gostei da atividade e fiz um livro	É muito divertido esta atividade porque ela é muito divertida	Porque é legal eu gostei de “?” (ininteligível)
<b>b) O que gostou nesta atividade?</b>	Eu gostei dos números		Ela me deixa muito animado. Eu gosto na atividade de escrever os números	
<b>c) Esta atividade te ajudou a aprender? O que?</b>	Que ela foi de brincar	Atividade me ajudou mais ou menos. O patrimônio natural	Ela me ajuda em adição	Eu aprendi que tem muitos tipos de solo
<b>d) Como ela te ajudou a aprender?</b>	Não eu...		Ela me ajudou a aprender com contas	Por que é le...
<b>e) Por que esta atividade está no portfólio?</b>	Porque eu gostei	Essa atividade está o portfólio por que gostei	A atividade está no portfólio porque é na folha	
<b>f) Você gostaria de refazer esta atividade? (Como a faria novamente?)</b>	Sim um pouco melhor	Eu não gostaria de fazer de volta	Eu não mudaria nada	
<b>g) O que você acha que é o portfólio?</b>	Eu acho que é uma pasta para guardar folhas e lições	O portfólio é para guardar atividade	Portfólio é uma pasta	
<b>h) Faça uma sugestão para a professora sobre os portfólios</b>	Não tenho nenhuma sugestão	Eu queria que tivesse plástico infinito só que fosse pequeno	Eu não tenho ideia	

**QUADRO I - RESPOSTAS DOS ALUNOS SIBILA, JÚPITER, ARÍON E ÁRTEMIS ÀS QUESTÕES DO ROTEIRO DE AUTOAVALIAÇÃO I**  
**FONTE:** Da autora

<b>CRIANÇAS /QUESTÕES</b>	<b>ZÉFIRO</b>	<b>DAFNE</b>	<b>ÍRIS</b>	<b>ARIADNE</b>
<b>a) Por que escolheu esta atividade?</b>	Por que eu gostei muito	Por que eu achei muito o importante legal	A Matéria Por que ela é legal e é bem interessante para eu e meus estudos	Na verdade quem escolheu esta atividade foi a professora mas eu gostei muito
<b>b) O que gostou nesta atividade?</b>	Tudo	Do patrimônio cultural.	Eu gostei muito muito muito é legal muito.	Eu mais gostei na atividade foi fazer o desenho foi muito legal
<b>c) Esta atividade te ajudou a aprender? O que?</b>	A aprender a não demorar	O que patrimônio natural e o que a natureza faz. Eu tenho um sonho de ser uma médica de bebê.	A aprender cidades bairros de Curitiba, linda cidade boa para morar.	Esta atividade fez eu aprender muitas coisas tipo quantas meninas e meninos que tem na minha sala
<b>d) Como ela te ajudou a aprender?</b>		Muitas coisas que eu não lembro.	Aprender a ciência boas para o estudo.	Ela me ajudou a aprender muita coisa porque eu não sabia com quanto peso eu nasci o comprimento e com esta atividade eu aprendi tudo isso que eu acabei de falar
<b>e) Por que esta atividade está no portfólio?</b>		Para guardar e não perder.	Ela está no portfólio porque ela é especial demais.	Porque esta atividade é muito legal e todas as tarefas que estão no portfólio é legal
<b>f) Você gostaria de refazer esta atividade? (Como a faria novamente?)</b>		Não. Assim está muito bom.	Eu gostaria de refazer ela sim porque é importante.	Sim eu gostaria de fazer esta tarefa de novo. Eu faria do mesmo jeito mas com a letra mais bonita.
<b>g) O que você acha que é o portfólio?</b>		Para no final do ano levar ele O portfólio é para guardar as atividades.	É uma pasta importantíssima para todos e para a pro e pra todo mundo.	O portfólio para mim é uma pasta que guarda todas as minhas atividades legal.
<b>h) Faça uma sugestão para a professora sobre os portfólios.</b>		O meu portfólio onde eu guardo minhas atividades para não perder Por que não teria lugar para guardar atividades os textos.	Eu queria colocar as minhas lembranças de quando eu era bebezinho e todas todas todas.	Eu tenho uma sugestão agente precisa mais ir lá no pátio fazer mais brincadeira em tarefa vai ser muito legal.

QUADRO II - RESPOSTAS DOS ALUNOS ZÉFIRO, DAFNE, ÍRIS E ARIADNE ÀS QUESTÕES DO ROTEIRO DE AUTOAVALIAÇÃO I  
 FONTE: Da autora

QUESTÕES / CRIANÇAS	PERSEU	MINERVA	DIONE	ATENA
a) Por que escolheu esta atividade?	Esta atividade eu escolhi porque é muito legal e é mega hiper legal	Eu escolhi essa atividade por que ela é muito legal	Eu escolhi essa atividade por que é muito legal. Ela é muito importante para mim	Porque ela me ensinou muito sobre cidade países bairros
b) O que gostou nesta atividade?	Eu gostei da atividade e das brincadeiras legais	O que eu mais gostei nessa atividade é que eu aprendi muitas coisas legais eu adorei essa atividade	Eu gostei muito dessa atividade porque ela fez eu ficar mais esperta	Eu gostei porque aprendi muitas coisas
c) Esta atividade te ajudou a aprender? O que?	A atividade me ajudou a raciocinar as coisas para ficar inteligente e muito esperto para terminar minhas lições	Esta atividade me ajudou eu aprender coisas legais e novas	Esta atividade me ensinou que a muita coisa. Foi legal	E também me ajudou aprender sobre norte, leste, oeste e sul onde eu moro
d) Como ela te ajudou a aprender?			Essa atividade me ensinou que agente tem que cuidar muito da cidade	Aprendendo muita coisa adorei fazer esta atividade com a professora
e) Por que esta atividade está no portfólio?	Porque eu a escolhi para guardar esta lição		Essa atividade tá no portfólio por que eu acho legal	Porque foi muito bem escolhida pela professora ela escolheu
f) Você gostaria de refazer esta atividade? (Como a faria novamente?)				Não quero refazer mais adorei fazer tudo ia dar um trabalho
g) O que você acha que é o portfólio?			O portfólio é quase uma vida para mim por que as minha atividades estão dentro dele.	O portfólio é uma pasta que posso guardar um monte de atividades
h) Faça uma sugestão para a professora sobre os portfólios.				Eu queria o meu portfólio pintado bem colorido e com figurinha mas gosto muito do meu portfólio como ele é.

QUADRO III - RESPOSTAS DOS ALUNOS PERSEU, MINERVA, DIONE E ATENA ÀS QUESTÕES DO ROTEIRO DE AUTOAVALIAÇÃO I  
 FONTE: Da autora

<b>QUESTÕES / CRIANÇAS</b>	<b>RÔMULO</b>	<b>HEFESTO</b>	<b>LINO</b>	<b>PENÉLOPE</b>
<b>a) Por que escolheu esta atividade?</b>	Eu escolhi esta atividade porque eu gostei muito dela e também porque ela foi muito legal	Título: Campo Eu escolhi esta atividade porque gostei das plantas	Eu escolhi esta atividade porque é muito legal	Eu gostei do desenho
<b>b) O que gostou nesta atividade?</b>		Eu aprendi um monte coisas como por exemplo ver as lojas	Eu gostei de fazer os nomes das ruas	A atividade me ajudou a respeitar os meus amigos
<b>c) Esta atividade te ajudou a aprender? O que?</b>	Eu aprendi que o parque nacional do Iguaçu foi criado em 1939 e também que protege uma riquíssima biodiversidade e ela me ajudou muito	Eu aprendi como entrar na lojas e comprar	Eu aprendi a usar o mapa a aprender os lugares	Eu aprendi a ler e colorir
<b>d) Como ela te ajudou a aprender?</b>			Por que essa atividade é muito boa	
<b>e) Por que esta atividade está no portfólio?</b>	Ela está no portfólio porque eu quero que ela fique em segurança	A professora pediu para pôr no portfólio Final		E porque não cabe no caderno
<b>f) Você gostaria de refazer esta atividade? (Como a faria novamente?)</b>	Eu faria ela do jeito que eu fiz a outra		Eu gostaria de realizar essa atividade de novo	Eu não gostaria de refazer porque vai que eu faça alguma coisa errada
<b>g) O que você acha que é o portfólio?</b>	É uma pastinha de atividades		Eu acho que é uma coleção. Tem muitos plásticos e dá para colocar muitas atividades	O portfólio serve para colocar as atividade
<b>h) Faça uma sugestão para a professora sobre os portfólios.</b>	Eu quero que a lição de matemática seja uma vez por semana			Matemática todos os dias.

QUADRO IV - RESPOSTAS DOS ALUNOS RÔMULO, HEFESTO, LINO E PENÉLOPE ÀS QUESTÕES DO ROTEIRO DE AUTOAVALIAÇÃO I

FONTE: Da autora



<b>QUESTÕES / CRIANÇAS</b>	<b>DIANA</b>	<b>AURORA</b>	<b>ULISSES</b>	<b>HÉRCULES</b>
<b>a) Por que escolheu esta atividade?</b>	Eu escolhi esta atividade porque gostei muito.	Porque eu gostei	Por que isso lembra muito minha família	Eu gostei muito porque é legal pular corda
<b>b) O que gostou nesta atividade?</b>	Eu gostei porque eu fiz um desenho da escola do jeito que imagino	Eu gostei da pesquisa	Esta atividade mostra a verdade neste planeta	Eu gosto muito dessa atividade por isso eu escolhi
<b>c) Esta atividade te ajudou a aprender? O que?</b>	Ela me ajudou a aprender a caprichar nas lições	Eu aprendi o solo arenoso	Mostra que muitas crianças só vivem assistindo televisão	A parte melhor foi pular corda. Aprendi algumas contas
<b>d) Como ela te ajudou a aprender?</b>	Ela me ajudou em tudo eu li bastante e aprendi.	Ela..	Em muitas coisas	
<b>e) Por que esta atividade está no portfólio?</b>	Eu coloquei ela no portfólio porque aprendi muitas coisas		Porque eu escolhi por no portfólio	Porque eu escolhi
<b>f) Você gostaria de refazer esta atividade? (Como a faria novamente?)</b>	Eu só não quero refazer porque vai que eu faço errado por isso não quero refazer.		Sim eu gostaria	Eu gostaria de realizar essa atividade de novo
<b>g) O que você acha que é o portfólio?</b>	O portfólio é onde a gente guarda as atividades legais algumas a gente escolhe e outras a professora		Portfólio é uma pasta para guardar papéis importantes	O portfólio é uma pasta para guardar atividades legais
<b>h) Faça uma sugestão para a professora sobre os portfólios.</b>	Sugestão: os portfólios são legais porque eles servem para guardar as melhores atividades.		Meu portfólios são muito legais	Eu quero que não mudi nada.

**QUADRO V - RESPOSTAS DOS ALUNOS DIANA, AURORA, ULISSES E HÉRCULES ÀS QUESTÕES DO ROTEIRO DE AUTOAVALIAÇÃO I**  
**FONTE:** Da autora

O leitor deve notar que nem todas as vinte e nove crianças estão relacionadas nos Quadros de Respostas, pois devemos lembrar que, no que concerne a três crianças do grupo, suas produções não puderam ser consideradas porque não obtivemos a autorização de seus familiares para que participassem do estudo, embora tenham participado do trabalho. Cinco crianças que estavam presentes nesse dia não responderam às questões do Roteiro de Autoavaliação I, pois realizaram apenas a cópia do Roteiro; e não tivemos acesso à produção de uma das crianças que estava presente.

Também queremos salientar que, ao transcrevermos as respostas das crianças, procuramos reproduzir fielmente seus escritos, mas fizemos a opção de desconsiderar vários erros de ortografia (troca e omissões de letras) e sintaxe que apareciam nos textos originais; isto se justifica pelo fato de que não era nosso objetivo fazer a análise de erros dessa natureza, como também não desejávamos chamar a atenção para esses aspectos de modo a depreciar a produção das crianças. No entanto, algumas “incorrekções” foram preservadas no sentido de manter a originalidade e o significado que o seu autor imprimiu ao texto.

Nas respostas das crianças é possível notar que uma das atividades foi “eleita” como a mais significativa para o grupo, sendo que a mesma se refere a um trabalho de pesquisa que os alunos realizaram sobre o tema “Patrimônio Cultural e Natural”, dentro da área de conhecimento de história. Alguns fizeram referência ao trabalho, também de pesquisa, sobre tipos de solo (arável e arenoso), em geografia. Além dessas indicações surgiram escolhas relacionadas à atividade que havia sido feita no pátio externo da escola, em que os alunos pularam corda e trabalharam bastante a partir de conhecimentos da área de matemática. Uma das alunas fez a escolha de uma atividade em que as crianças tiveram de preencher uma ficha, informando uma série de números – “Meus Números” (data de nascimento, comprimento e peso ao nascimento, quantidade de pessoas em casa e em sala de aula, número do telefone, etc.). Essa atividade foi proposta pela professora (já tendo sido mencionada anteriormente) e solicitava que os alunos pesquisassem junto aos familiares determinadas informações pessoais; deveria figurar como a primeira produção em todos os portfólios de modo a identificar seus “autores”.

Assim, é possível realizarmos algumas considerações a partir do que as crianças trazem: elas forneceram um importante *feedback* a respeito do trabalho pedagógico, situando que estratégias vinculadas à pesquisa, de busca ativa de conhecimento, foram bem significativas para elas (de fato, ao manusear os portfólios tivemos a oportunidade de observar a presença desses trabalhos de pesquisa, em história e geografia, entre as produções que compunham alguns deles). Outro dado interessante é que alguns alunos destacaram, alegando terem apreciado muito, o desenvolvimento de atividades lúdicas e relacionadas à área da matemática. Podemos associar esses dados à afirmativa de que o uso de portfólios, em uma perspectiva formativa, possibilita a integração entre a avaliação (autoavaliação, no caso) e o currículo, na medida em que fomenta a emergência de *feedbacks* acerca

dos conteúdos curriculares (conceituais, procedimentais e atitudinais) e processos de ensino-aprendizagem (e de avaliação), o que é bem salientado por Villas Boas (2006).

Os conteúdos enfatizados pelas crianças estão relacionados ao seu repertório de conhecimentos sobre o mundo, que se encontra em construção. Tal tipo de conhecimento foi anteriormente abordado por nós quando procedemos à análise do material gerado na observação participante, enquanto “itens” que fazem parte do acervo de conhecimentos/conceitos e crenças que preenchem o “reservatório” do *self*: a dimensão que organiza os recursos que, ao longo de nosso desenvolvimento, tornam-se disponíveis para serem acessados nas mais diversas situações (PALUDO; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014; SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014). Portanto, tal acervo, além de “preencher”, estruturar e organizar o *self*, é extremamente importante para o funcionamento, para a autorregulação do indivíduo, tanto em termos de (re)criar comportamentos para atuar no mundo e interagir com o outro, como para compor e (re)configurar outros conhecimentos/conceitos e crenças acerca do mundo (e de si próprio).

Ressaltamos também que as metodologias de pesquisa e/ou atividades que pressupõem a busca ativa de conhecimentos, como algumas que foram citadas pelas crianças, parecem promover por si só a autorregulação, uma vez que não propõem um *script* rígido de passos a serem seguidos, e delegam mais autonomia às crianças, definindo, no entanto, metas “instigantes” a serem atingidas.

A respeito *do que teria sido apreciado* na atividade escolhida (questão “b”) e se esta teria ajudado a aprender e o que teria sido alvo de aprendizagem mediante a atividade eleita (questão “c”), as respostas das crianças ficaram parecidas. Alguns alunos destacaram que a atividade teria sido escolhida porque gostaram muito de realizá-la. Chamamos a atenção para a resposta de Aríon, que afirmou que a atividade eleita o deixava “muito animado”. Essas escritas infantis evidenciam o papel da motivação, um dos aspectos que, entre outros (metacognição e comportamental), foram enfatizados por Schunk e Zimmerman (2008) e Polydoro e Azzi (2009) como significativos na autorregulação da aprendizagem: os bons autorreguladores, frequentemente, são aqueles que possuem maior nível de motivação (podemos também dizer satisfação) ao executar atividades com fins de aprendizagem.

Sobre o *que* teriam aprendido com a atividade escolhida como mais significativa, alguns salientaram vários dos conteúdos propriamente ditos: o Parque Nacional do Iguaçu foi criado em 1939 e protege uma riquíssima biodiversidade; solo arenoso; bairros de Curitiba; pontos cardeais: Norte, Sul, Leste e Oeste; número de meninos e meninas na sala; patrimônio cultural e natural; adição. E outros indicaram como aprendizagem aspectos comportamentais, procedimentos ou habilidades motoras/cognitivas/afetivas/sociais, tais como: pular corda; tornar-se mais inteligente para concluir as atividades; caprichar nas lições; usar o mapa; ler e colorir; entrar e comprar nas lojas; não demorar. Notemos que uma das crianças (Athena) ao ressaltar a aprendizagem dos “pontos cardeais”, situou-se em relação a eles (“[...] e sul, onde eu moro”); o que demonstra como os conhecimentos podem ser significativos em termos de promover a apropriação de referências que auxiliam nos processos de conhecimento sobre si mesmo em relação ao mundo, constituindo o *self* e os contornos identitários individuais (LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2013, 2014; SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d). E, nessa mesma perspectiva, a da busca de referências *sélficas* que dão contorno à identidade, uma das crianças (Dafne) expressou o seu “sonho” de ser “médica de bebês”. Note-se aqui a possibilidade de o portfólio, quando bem conduzido à luz da autoavaliação (concebida como formativa), tornar-se um “depósito externo”, material, objetivo, de projeção do *self*-identidade infantil; ou seja, um lugar privilegiado para a expressão, o reconhecimento e a construção, tanto de si mesmo (subjetividade) como do que se mostra ao outro (identidade), além de contribuir efetivamente para a consolidação de processos de autorregulação da aprendizagem.

Em relação ao *como* a atividade eleita teria ajudado a aprender, observemos que as crianças, de um modo geral, não conseguiram responder sozinhas a essa questão, evidenciando a necessidade de serem mediadas individual e coletivamente de maneira a construírem respostas que fossem mais próximas do que a perguntava solicitava. A questão é bem relevante no sentido de destacar elementos do próprio processo em termos de aprendizagem e de autorregulação desta mesma aprendizagem, uma vez que solicita ao indivíduo que detalhe, descreva, “como” a atividade ajudou que ele aprendesse; perscrutando, portanto, os “caminhos” que percorreu para aprender. Reconhecemos aqui que para responder à questão as crianças teriam que tomar como objeto de análise consciente o próprio processo/caminho para a aprendizagem, envolvendo assim, entre outros processos

complexos, aqueles de caráter metacognitivo (HADJI, 2001; POLYDORO; AZZI, 2009). Para encaminhar melhor este tipo de trabalho, acreditamos que seria necessário um atendimento individualizado, em que o adulto pudesse acompanhar, apoiar, interagir com o aprendiz no sentido de lhe “chamar a atenção para certas coisas”, de lhe ajudar a “iluminar” seus processos pessoais de (autorregulação da) aprendizagem. No entanto, gostaríamos de destacar que uma das crianças, especificamente Diana, parece ter inaugurado, a partir do Roteiro de Autoavaliação I, uma “reflexão” sobre como a atividade a teria auxiliado a aprender, pois escreveu “eu li bastante e aprendi”, salientando o seu (re)conhecimento de que a atividade de leitura atenciosa foi a precursora da sua aprendizagem. Isto destaca, é óbvio, o aspecto metacognitivo da autoavaliação (e alguns elementos integrantes da autorregulação), no sentido de o sujeito tomar consciência (GUIMARÃES; STOLTZ; BOSSE, 2008) de seu próprio empenho na leitura e consequente impacto na aprendizagem.

Sobre o *porquê* de a atividade escolhida fazer parte do portfólio, alguns justificaram em função de ser uma atividade que gostaram de realizar; outros alegaram que ela estava no portfólio porque tinha sido selecionada por eles ou pela professora, sem explicitarem o/s motivo/s da escolha, seja feita por eles ou pela docente. Já outros sugeriram motivos bem “pragmáticos”: para a atividade ficar “em segurança” (Rômulo); para não perdê-la; ou porque a atividade foi feita em uma folha de papel à parte, segundo Aríon, e não caberia no caderno, acrescenta Penélope.

Assim emerge o conceito de portfólio para a maioria das crianças: “uma pasta para guardar atividades”; sendo que algumas destacaram que era uma pasta que servia para guardar atividades “legais”, “papéis importantes” (Ulisses) ou “as melhores atividades” (Diana). Estas últimas definições evidenciam uma concepção de portfólio como sendo um “espaço” privilegiado, destinado a atividades/produções/papéis *importantes*, e esta valoração parece ter sido feita tanto por eles como pela professora. Dessa forma, o portfólio, dependendo do encaminhamento que se dê, pode se caracterizar como um “espaço” onde se “aprende” (cognitiva e afetivamente) sobre o que é importante aprender – para si e para o outro (o professor, a escola) –, em um processo de valoração, tanto acerca de si próprio e de seus próprios produtos, como sobre o que é valorizado pelo outro

(SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d; LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2014), principalmente, no nosso caso, em relação à aprendizagem escolar.

Isto é compatível com o encaminhamento proposto ao trabalho com portfólios por Villas Boas (2006, 2008), sendo que esta enfatiza que o aprendiz precisa ter uma concepção acerca da qualidade do seu trabalho, muito parecida com a do professor, sendo capaz de

[...] monitorar continuamente a qualidade do que está sendo produzido durante o próprio ato de produção e ter repertório de encaminhamentos ou estratégias aos quais possa recorrer. Isso significa que ele tem de ser capaz de julgar a qualidade da sua produção e de regular o que está fazendo enquanto faz. (VILLAS BOAS, 2008, p. 40-41).

Embora as crianças tenham sido capazes de relatar, em parte, o que aprenderam por meio da atividade escolhida por eles, notemos, como já salientado, que não esboçam ideias sobre *como* (não *o quanto*) a atividade as ajudou a aprender e sobre como isso se aproxima ou não do que deveria ter sido aprendido. Mesmo que justifiquem sua presença no portfólio, os alunos precisariam de uma condução mais específica em termos de compreender sua finalidade enquanto método de autoavaliação da aprendizagem, como propõe Vilas Boas (2006, 2007). Este nível de análise, talvez, não tenha sido suficientemente trabalhado com as crianças ou, em outras palavras, elas não foram adequadamente trabalhadas no sentido de comparar cada uma das suas produções com critérios fixados de antemão pela professora e/ou negociados com elas, que serviriam como parâmetros para avaliarem a qualidade de seu trabalho (na medida em que se aproximassem ou não do que se esperava delas naquele contexto).

Alguns alunos pareciam assumir o portfólio como algo que os contornava, que os identificava, como sendo sua “identidade”, como é o caso de Dione, que afirmou: “O portfólio é quase uma vida para mim por que as minhas atividades estão dentro dele”; ou de Íris, que registra: “queria colocar [no portfólio] as minhas lembranças de quando eu era bebezinho e todas, todas, todas, todas.” Tais indicadores coincidem com o que a professora comentou sobre o vínculo que os alunos teriam desenvolvido com o portfólio, tomando-o como um “espaço” biográfico, de memória, de registro da vida. Nesse sentido, o portfólio pode desempenhar um importante papel na estruturação e configuração do *self* e da identidade (LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2014; SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d)

de crianças nessa faixa etária. Embora nesta primeira coleta mais sistematizada de dados não tenha emergido uma concepção sólida de que os portfólios pudessem representar, para os alunos, um “espaço” onde poderiam “coleccionar” algumas produções pessoais que permitissem que eles próprios “conhecessem” sua aprendizagem escolar e que a regulassem, almejando alcançar novos patamares, já é possível observarmos a presença de um vínculo afetivo, identitário, configurativo, regulador, significativo das crianças com os portfólios.

A seguir realizaremos a apresentação e análise do material que foi concebido mediante a aplicação do Roteiro de Autoavaliação II.

#### 2.4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS A PARTIR DO ROTEIRO DE AUTOAVALIAÇÃO II

O Roteiro de Autoavaliação II (APÊNDICE 6) apresentou um conjunto de questões que foram propostas verbalmente por meio de um diálogo que coordenei junto ao grupo de alunos participantes da pesquisa, tendo sido aplicado no final de outubro de 2012. Optamos, desta vez, por introduzir o Roteiro de Autoavaliação oralmente e registrar as respostas por meio de anotações escritas e da filmagem – uma vez que, por ocasião da aplicação do Roteiro de Autoavaliação I, constatamos algumas limitações no sentido de as crianças demorarem para copiar da lousa e responderem às questões do Roteiro por escrito. No que se refere ao Roteiro de Autoavaliação II seria provavelmente ainda mais complicado, em se tratando de um número considerável de perguntas (doze), visto que a maioria das crianças ainda tinha pouca fluência na escrita.

As questões, então apresentadas oralmente, foram respondidas em função da realização de uma atividade de matemática, que foi elaborada e aplicada pela professora, e que deveria ser anexada ao portfólio individual de cada criança como forma de ilustrar as evidências de suas aprendizagens em matemática. A professora propôs três atividades: a primeira envolvia raciocínio lógico (a partir de um quadro apresentado aos alunos); a segunda era de estatística (visando à construção de um gráfico); e a terceira era composta de cinco operações matemáticas (“continhas”) de adição com até três dígitos e com reserva.

Sugerimos à professora que organizasse as crianças de forma a constituírem duplas, uma vez que tínhamos o objetivo de observar como as crianças avaliariam a realização da atividade de matemática com o apoio de um colega; almejando, assim, obter informações sobre a relação entre autorregulação e alteridade. A docente, então, a partir de nossa solicitação, compôs as duplas de acordo com alguns critérios (escolhidos por ela): crianças “mais calmas” com aquelas “mais agitadas”; crianças que sabiam ler junto com outras que ainda não sabiam ler fluentemente, etc. É digno de nota que a professora em questão propunha frequentemente que as crianças fizessem atividades em duplas, embora “desconfiasse” de sua capacidade de auxiliá-las a desenvolver a habilidade de ajudar o outro “sem fazer pelo outro”, como já abordado anteriormente. Talvez tenha sido por este motivo que, nessa ocasião, a docente tenha insistido consideravelmente com as crianças a respeito do que é “trabalhar em dupla”:

A professora fala que eles estão em duplas e explica que eles vão fazer a atividade em dupla e não em quarteto, dá exemplos: “as duas pessoas vão resolver juntas, mesmo que estejam fazendo, cada um deve esperar o outro para ir juntos para a próxima etapa”. Explica que o Ícaro e o Hefesto estão aprendendo a ler, então “suas duplas” vão ler para eles. (outubro/2012).

Durante a realização da atividade, a professora e eu (pesquisadora) fomos frequentemente solicitadas pelas crianças a auxiliar na resolução das atividades de matemática; sempre orientávamos, porém, a pedirem ajuda para seus companheiros de dupla. Algumas crianças queixaram-se da falta de apoio do colega da dupla, sendo que abaixo pode ser destacado um desses momentos:

Dionísio diz “não é para ajudar”; quando Hefesto pede a minha ajuda, eu explico que deve pedir ajuda para Ulisses. Dione vem até mim e diz “eu não consigo fazer”. Sugiro que peça ajuda para Dafne. Dione diz que ela não sabe. Dafne diz que Dione não a deixa pensar, fala e agita os braços. (outubro/2012).

Portanto, é possível discernirmos a emergência de alguns conflitos, de momentos caóticos, entrópicos, durante a execução das atividades em duplas. Tais momentos mais intempestivos são considerados por nós, a partir dos aportes teóricos do STAA (LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2013; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014), como significativos por representarem busca de ajustamento/regulação/modulação das relações entre as pessoas, com a finalidade



de alcançar a apropriação/a aprendizagem ou a (re)organização de algum assunto específico pelos indivíduos envolvidos.

A professora procurava mediar o trabalho das duplas, atendendo de maneira mais personalizada a algumas em que eram visíveis as dificuldades de interação entre os elementos, de modo a que tentassem cumprir satisfatoriamente as atividades propostas por ela. Pudemos observar algumas duplas em que os alunos trabalhavam isoladamente, sem que houvesse trocas entre eles, nem mesmo de olhares. Por outro lado, também notamos algumas duplas trabalhando aparentemente bem, dialogando, interagindo em função das atividades de matemática propostas.

Após o horário do intervalo, a professora ainda concedeu aproximadamente cinquenta minutos para os alunos concluírem as atividades e, então, iniciou a correção dos exercícios. Depois da correção das atividades, a pesquisadora efetivou o diálogo com o grupo todo a partir das questões contidas no Roteiro de Autoavaliação II.

De modo geral, os alunos disseram que gostaram da atividade, embora não houvessem apreciado algumas partes da mesma: alguns mencionaram o gráfico; outros a lógica; outros ainda as “continhas”. Para aqueles que a atividade tinha sido avaliada como positiva, justificaram que gostaram da proposta: porque tinha a dupla, o que representava a possibilidade de ajudar e ser ajudado, e de ter o colega ao seu lado; ou porque a atividade era de matemática e tinha “continhas”, o que era bem apreciado por algumas crianças.

Em seguida, as crianças foram questionadas sobre se a atividade havia ajudado na aprendizagem e, no caso de respostas afirmativas, *em que* e *como* ela teria ajudado. Alguns educandos comentaram que ajudou a aprender lógica, que iria “ajudar a ir para a faculdade”. Outros citaram o gráfico como aquilo que tinha sido aprendido. Lino e Ícaro enfatizaram que a aprendizagem se referia mais ao ajudar/ensinar os outros. Notamos, neste momento, o que já foi indicado no tópico anterior, que a questão *como* a atividade tinha ajudado a aprender era especialmente difícil para os alunos, uma vez que a maioria das respostas fornecidas versavam mais sobre *o que* tinham aprendido e *no que* isto seria provavelmente utilizado. Muito embora a resposta dos alunos Lino e Ícaro tenha sido bastante interessante, já que chamou a atenção sobre um “como” (método)

envolvido na atividade que era, justamente, o trabalho em equipe – o que requer o desenvolvimento da alteridade.

Nesse sentido, alguns enfatizaram que a ajuda do colega foi relevante, sendo que outros afirmaram que o companheiro de dupla em nada tinha auxiliado e haviam realizado os exercícios sozinhos. A questão da alteridade emerge, assim, como um fator relevante, tanto na realização da atividade em si, bem como na autoavaliação efetivada pelas crianças no momento do diálogo com a pesquisadora. Trabalhar “oficialmente”, de forma autorizada e preestabelecida, oferecendo apoio (ou não) e sendo (ou não) apoiado pelo outro-colega, ou seja, deixar-se afetar e ser afetado pelo outro na busca de uma síntese, de um encaminhamento ou solução para a atividade proposta (LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2013, 2014; PALUDO, 2013), é a principal “tarefa” exigida nessa situação. Constituir uma dupla (interagir) com um outro-colega, com o qual não estavam habituados, revelou ser um grande desafio para alguns, requisitando recursos do *self* com a finalidade de resolver as tensões que surgiram, enfrentando (realizando *coping*) além das dificuldades próprias da atividade aplicada, o desafio de efetivar uma interação colaborativa com outro-colega. Tal problema foi anteriormente evidenciado por Loos (2004), que aponta que uma boa interação entre os companheiros de dupla facilita o gerenciamento das dificuldades e que “[...] os métodos utilizados no sistema escolar parecem ser também, em parte, responsáveis pela falta de hábito apresentada pelos alunos de trabalharem em uma tarefa de forma realmente cooperativa, principalmente em matemática.” (LOOS, 2004, p. 571). O desafio proposto às crianças do presente grupo pressupõe, portanto, além da necessidade de aprender a se engajar em interações alteras, a necessidade de expansão, de criatividade, ou seja, a *resiliência ampliada* (LOOS; SANT’ANA; NÚÑEZ-RODRÍGUEZ, 2010; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014; SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d).

Quando perguntamos às crianças como acreditavam que a nova aprendizagem poderia ajudá-los em sua vida, surgiram respostas bem diversificadas: “para as provas”; “para ficar inteligente”; “no futuro, na faculdade”; “para no futuro ter um emprego melhor”. Notemos que as respostas dos alunos se assemelham a algumas falas de adultos que, frequentemente, justificam (para si próprios e para as crianças) a necessidade de estudarem em função de objetivos futuros (como a faculdade, o emprego) projetados na vida adulta. Portanto, é

possível questionarmos se elas compreendem, em sua amplitude, o sentido do que e como estão afirmando, ou se apenas reproduzem chavões/clichês veiculados pelos adultos. Como já ressaltado anteriormente, acredita-se que a linguagem que usamos com a criança, e que é por ela apropriada, é impregnada de sintaxe, de literalidade, com escassez de semântica (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013c), dificultando o desenvolvimento da criticidade e autonomia, como exercício criativo da autorregulação (DIAS SOBRINHO, 2008).

O que foi relevantemente observado é que alguns indivíduos do grupo realizavam as atividades em função de aspectos motivacionais intrínsecos, principalmente porque apreciavam a natureza das tarefas em pauta (matemática) – destacando-se aqui, novamente, o caráter motivacional da autorregulação da aprendizagem, como focalizado em Schunk e Zimmerman (2008) e em Polydoro e Azzi (2009)

Não foi possível aplicarmos integralmente o Roteiro de Autoavaliação II devido ao tempo insuficiente para a sua conclusão, pois rapidamente se aproximou o horário de saída de alunos e professora. E, em função de problemas técnicos, não conseguimos realizar o registro imagético dos dados mediante a filmagem, sendo necessário nos fixarmos, para tratamento e análise do material, nos registros escritos feitos pela pesquisadora enquanto dialogava com as crianças.

A seguir faremos a exposição e análise dos dados obtidos mediante as duas aplicações do Roteiro de Autoavaliação III.

## 2.5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS A PARTIR DO ROTEIRO DE AUTOAVALIAÇÃO III

O Roteiro de Autoavaliação III (APÊNDICE 7) foi aplicado no início de novembro de 2012 e apresentado às crianças, desta vez, por meio impresso, sendo que elas deveriam responder por escrito às questões nas linhas disponíveis para isso. Depois de preenchido o “questionário”, alguns alunos fizeram a leitura de suas respostas para a pesquisadora, enquanto eram filmados. O Roteiro em questão foi apresentado para as crianças após concluírem uma atividade de Ciências (APÊNDICE 14). A mesma foi elaborada e aplicada pela professora especialmente para cumprir os objetivos desta pesquisa, sendo que a atividade deveria ser inserida

por cada criança em seu portfólio, como uma forma de representar evidências de aprendizagem em Ciências de cada uma.

Durante o desenvolvimento da atividade pelos alunos foi necessário trazer uma televisão para a sala de aula para que pudessem visualizar as imagens, originalmente coloridas, que foram impressas nas folhas de papel em preto e branco. A professora leu com os alunos as perguntas e precisou explicar o significado de algumas palavras, como: “componentes” e “modificado”, presentes no texto.

Os alunos, mais uma vez, foram organizados em duplas, sendo que alguns procuraram a ajuda da professora e da pesquisadora diante de dificuldades, mas eram sempre orientados a buscar primeiro o apoio do companheiro de dupla. Uma das duplas justificou que nenhuma das integrantes da dupla conseguiu entender o que se pedia em uma das questões da atividade de Ciências. A pesquisadora fez uma série de perguntas relativas à questão e uma das alunas afirmou: “agora eu entendi, tinha entendido outra coisa”. Observemos, portanto, a importância dos questionamentos verbais, da exploração da linguagem, no sentido de auxiliar a criança a refletir e a regular sua compreensão a respeito dos problemas, a enfrentar algum desafio que se interpõe. A partir deste exemplo torna-se possível retomarmos e endossarmos a afirmativa de que quando o sujeito não se percebe competente, não possui (ou não reconhece que possui) recursos (elementos da dimensão recursiva – *self*) para o enfrentamento de alguma dificuldade, de algum desafio, isto implica em ativar a resiliência. O exemplo não ilustra uma situação extremamente adversa, como comumente é referida ao se conceber o conceito de resiliência na literatura especializada; contudo, de acordo com o STAA (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013c, 2013d; PALUDO; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014), os mecanismos resilientes apresentam-se quando o indivíduo, e também o/s outros com o/s qual/is interage, não possuem recursos para o enfrentamento da situação que se mostra adversa, dificultosa, exigindo que se reconfigurem, se autorregulem e se (re)criem para encontrar novas respostas.

Depois que as crianças concluíram a atividade de Ciências, a professora questionou quem gostaria de ler suas respostas; vários alunos neste momento se ofereceram para ler e apareceram duas situações que merecem um olhar um pouco mais detido e investigativo. Na primeira situação “Dione começa a ler. Ela lê algo e diz “eu não sei, eu coloquei tudo errado”. A professora diz: “leia, depois você vê.”

Neste caso, vislumbramos um processo de *autocorreção*, que pode ser também compreendido, dependendo da situação, como autocensura ou autorreprovação. Especificamente, no caso de Dione, pensamos se tratar mais de uma autocorreção, ou melhor, de um autocontrole refletido: a aluna inicia a leitura e logo afirma “eu coloquei tudo errado”, tomando consciência imediata de seus erros ao começar a ler suas respostas em voz alta. Assim, de certa forma, é possível entrevermos nesta “pequena cena” um exemplo de autoavaliação e de autorregulação metacognitiva, conforme Hadji (2001) e Perrenoud (1999), pois a aluna ao iniciar a leitura em voz alta “reflete” sobre seu texto e o corrige automática e autonomamente, refazendo a atividade sozinha na sequência e rerepresentando-a à professora e aos colegas.

Observemos também a importância da leitura (linguagem escrita) em voz alta (linguagem falada), de modo a provocar a reflexão (pensamento), quando o indivíduo, ao ler, “pensa alto” sobre o seu próprio texto e se autocorrige/se autorregula. Aqui nos permitimos citar integralmente Vygotsky acerca desse importante vínculo entre o desenvolvimento da linguagem escrita, vinculada à linguagem falada, e os processos de simbolização, ou seja, de representação mental, que condicionam o desenvolvimento da autorregulação:

A compreensão da linguagem escrita é efetuada, primeiramente, através da linguagem falada; no entanto, gradualmente essa via é reduzida, abreviada, e a linguagem falada desaparece como elo intermediário. A julgar pelas evidências disponíveis, a linguagem escrita adquire o caráter de simbolismo direto [pensamento], passando a ser percebida da mesma maneira que a linguagem falada. Basta imaginarmos as enormes transformações que ocorrem no desenvolvimento cultural das crianças em consequência do domínio do processo de linguagem escrita e da capacidade de ler, para que nos tornemos cientes de tudo que os gênios da humanidade criaram no universo da escrita. (VYGOTSKY, 1984, p. 131-132).

Nessa mesma direção, ainda, podemos destacar as várias mediações verbais que a professora fez com o grupo todo, chamando a atenção para vários conceitos, que muito provavelmente auxiliaram Dione a refazer a atividade. Como se pode observar nos registros transcritos abaixo, desta cena também emerge a segunda cena que nos provocou um olhar mais atento ao longo do desenvolvimento dessa atividade de Ciências:

A professora questiona a respeito dos seres vivos representados pela pintura. Júpiter responde. A professora pergunta algo, Júpiter diz “eu coloquei e levanta a folha”. [...] A professora questiona várias coisas (o que é parecido, o que é diferente), e Júpiter vai respondendo. A professora

então questiona Júpiter: “você viu que respondeu todas as coisas? Será que você não é inteligente?!”. Ele diz: “eu não disse que eu não sou”. Em seguida fala: “é!” e encolhe os ombros e se debruça sobre a carteira. A professora vai questionando e Júpiter continua a responder. Ela disse: “viu?!” Ele comemora “iuhuuuu!” Ela disse, então: “põe aí” [escreva na folha].

Notemos, portanto, que Júpiter responde de forma satisfatória a todas as perguntas da professora, fazendo com que ela lhe pontue, questionando-o (confrontando-o) a respeito de seu autoconceito de “não ser inteligente”. Isto nos remete, mais uma vez, à relevância do outro, do professor; à alteridade necessariamente integrante nas interações de qualidade (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d), de maneira a fornecer *feedbacks*, modulando/questionando/contribuindo na/para a (re)construção das concepções e crenças acerca de si próprio, as crenças autorreferenciadas (LOOS, 2003; LOOS; CASSEMIRO, 2010). Destaca-se a relevância do papel do professor no desenvolvimento do *self* dos alunos, principalmente quando se trata de crenças *positivas* acerca de si próprio, aquelas que devem colaborar para a edificação de um “senso” de confiança em si mesmo, as crenças de autoeficácia (BANDURA, 1982, 1995; MEDEIROS *et al.*, 2000, 2003), de um sentimento de que “pode”, que é capaz de aprender algo – o que, definitivamente, deverá implementar o sistema de autorregulação dos aprendizes, como muito bem salientam Polydoro e Azzi (2009). Estas autoras ressaltam as relações de reciprocidade entre a autoeficácia e autorregulação, pois na medida em que a autoeficácia interfere na autorregulação, esta também exerce papel importante na construção de crenças de autoeficácia, fornecendo informações acerca do desempenho, tempo e esforço que foi despendido na atividade, participando de sua edificação.

Após concluída a leitura e a correção da atividade de Ciências pelas crianças e pela professora, propus aos alunos o Roteiro de Autoavaliação III. Fiz a leitura de cada uma das questões para o grupo de alunos e procurei esclarecer as dúvidas que surgiram; uma das crianças veio até mim e disse que era “muita coisa” para ser respondida, incentivei-a a responder o que conseguisse.

Na medida em que os alunos foram concluindo as respostas ao Roteiro de Autoavaliação III, alguns se apresentaram para a pesquisadora e leram suas respostas, enquanto eram filmados. Nos Quadros VI e VII, a seguir, é possível visualizar as respostas ao Roteiro de Autoavaliação III lidas por 5 crianças:

<b>CRIANÇAS / QUESTÕES</b>	<b>LINO</b>	<b>PERSEU</b>	<b>DAFNE</b>
<b>a) Você gostou desta atividade? Por que?</b>	Muito, porque é muito legal	Por que ela me ajudou a aprender mais	Sim, porque é muito legal
<b>b) Tem algo que você não gostou? O que? Por que?</b>	Não	Nada, eu gostei de tudo	Nenhum porque todas são legal
<b>c) Esta atividade te ajudou a aprender? O que?</b>	Porque nós aprendemos as imagens culturais e naturais	Ela nos ajudou a aprender a respeitar os professores	Sim porque sobre as casas, árvores, cidades, pessoas e animais.
<b>d) Como ela te ajudou a aprender?</b>	Respondendo as questões	Não sei	Muito bem
<b>e) Como acredita que essa nova aprendizagem vai te ajudar na sua vida?</b>	Eu acredito que vai nos ajudar a se lembrar	Vou me ajudar, vai me ajudar a ser um professor, veterinário	Me ajudou muito
<b>f) Você gostaria de refazer esta atividade? (Como a faria novamente?)</b>	Não, não quero fazer	Com alegria e aprender mais	Não
<b>g) Você teve alguma dificuldade em realizar esta atividade? Como foi lidar com a dificuldade?</b>	Não tivemos dificuldade	Foi fácil	Não
<b>h) No que seu colega ajudou?</b>	Ajudou a fazer as questões	Me ajudou a fazer as lições	Nas perguntas
<b>i) Você teria conseguido resolver a dificuldade sem essa ajuda?</b>	Não	Não levei nenhuma dificuldade	Mais ou menos
<b>j) Você gostou da ajuda?</b>	Sim	Eu gostei muito	Sim
<b>k) Você conseguiu ajudar o colega? Como? Gostou de ter ajudado? Sentiu alguma dificuldade em ajudar o colega? Qual?</b>	Sim, ajudando a resolver. Sim. Não.	Não teve nenhuma dificuldade mas ele ajudou a aprender mais coisas	Sim
<b>l) Você acredita que ao responder estas perguntas você também está aprendendo? Por que?</b>	Sim, estou aprendendo.	Sim, me ajuda a ficar inteligente para virar um professor	Sim, porque vai me ajudar na faculdade.

**QUADRO VI - RESPOSTAS DOS ALUNOS LINO, PERSEU E DAFNE ÀS QUESTÕES DO ROTEIRO DE AUTOAVALIAÇÃO III**

FONTE: Da autora

<b>CRIANÇAS / QUESTÕES</b>	<b>ARIADNE</b>	<b>SIBILA</b>
<b>a) Você gostou desta atividade? Por que?</b>	Eu gostei muito, ponto. Porque eu aprendi muito	Sim eu gostei
<b>b) Tem algo que você não gostou? O que? Por que?</b>	Eu gostei de tudo	Não porque sim
<b>c) Esta atividade te ajudou a aprender? O que?</b>	Sim esta atividade ajudou muito, me ajudou a aprender mais ciências.	Sim. Que pode ser legal ajudar o colega
<b>d) Como ela te ajudou a aprender?</b>	Ele me ajudou a aprender a ajudar os outros	Não sei
<b>e) Como acredita que essa nova aprendizagem vai te ajudar na sua vida?</b>	Ela me ajudou a ser “bonhoso” (bondoso)	Não sei. De algum jeito
<b>f) Você gostaria de refazer esta atividade? (Como a faria novamente?)</b>	Sim eu gostaria de fazer novamente. Eu faria mais fácil	Sim bem legal
<b>g) Você teve alguma dificuldade em realizar esta atividade? Como foi lidar com a dificuldade?</b>	Sim, algumas, e daí perguntei para Xxxxxxx <sup>72</sup> , daí xxx me ajudou	Não
<b>h) No que seu colega ajudou?</b>	Xxx me ajudou a fazer a atividade	A ver o que era componente
<b>i) Você teria conseguido resolver a dificuldade sem essa ajuda?</b>	Não	Não
<b>j) Você gostou da ajuda?</b>	Sim	Sim
<b>k) Você conseguiu ajudar o colega? Como? Gostou de ter ajudado? Sentiu alguma dificuldade em ajudar o colega? Qual?</b>	Sim. Lendo as perguntas. Sim. Não, eu não tive nenhuma dificuldade em ajudar xxx	Não
<b>l) Você acredita que ao responder estas perguntas você também está aprendendo? Por que?</b>	Sim eu acredito porque é muito legal aprender.	Por que a escola é feita para estudar

**QUADRO VII - RESPOSTAS DAS ALUNAS ARIADNE E SIBILA ÀS QUESTÕES DO ROTEIRO DE AUTOAVALIAÇÃO III**  
**FONTE:** Da autora

Entre as aprendizagens que foram efetivadas por meio da execução da atividade mencionada encontramos vários tipos de conhecimentos sobre o mundo: “sobre casas, árvores, cidades, pessoas e animais”; “as imagens culturais e naturais”; e “ciências”. As crianças também citaram conhecimentos que não estavam vinculados diretamente aos conteúdos da atividade em si, mas que se referiam a comportamentos ou valores para atuar no mundo e na relação com as outras pessoas: “respeitar os professores”; “ajudar o colega”. Esses conhecimentos sobre o mundo, sobre aspectos culturais da realidade, sobre a valoração das relações com o mundo e com as pessoas, constituem o conteúdo e a organização do reservatório recursivo que chamamos de *self* (LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2013, 2014; SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d), como já foi indicado anteriormente.

<sup>72</sup> Não obtivemos a assinatura do TCLE autorizando a participação desta criança, mencionada por Ariadne.



Sobre *como a atividade teria ajudado a aprender* (Questão “d”), notemos que embora as crianças normalmente revelassem dificuldade em responder a esta questão, como já salientado anteriormente, uma das crianças, Lino, escreveu “respondendo as questões” (QUADRO VI) em resposta a essa pergunta, indicando que possivelmente compreendia (ao menos em parte) o processo que havia percorrido para aprender. Inclusive podemos ressaltar que o aluno respondeu à pergunta colocando o verbo no gerúndio, o que sugere a ideia de uma ação (“responder”) que se realiza *durante* um período de tempo (“respondendo”), não estático ou pontual. Assim, acreditamos que a criança em questão foi capaz de tomar consciência (GUIMARÃES; STOLTZ; BOSSE, 2008) da sua própria atividade em curso e de lhe atribuir sentido, compreendendo seu papel de ajudá-lo a aprender. Tal análise explícita, por um lado, a presença de processos metacognitivos (PERRENOUD, 1999, HADJI, 2001; VILLAS BOAS, 2006), em função de a criança mostrar que tomou sua própria atividade (cognição) como objeto de observação/reflexão (metacognição), entendendo-a como constituinte e constituidora do seu aprender. Por outro lado, enuncia possibilidades de autorregulação à medida que a criança, ao conhecer um pouco sobre os processos que a levaram a aprender, pode exercer controle e (regul)ação sobre seus próprios processos psicológicos.

Em relação a *como a nova aprendizagem poderia ajudar as crianças em suas vidas*, observamos referências a metas de *longo prazo*, como as de Perseu, que mencionou que a atividade o ajudaria a ser “um professor veterinário”, e de *médio* ou *curto prazo*, como Lino, que ressaltou que a nova aprendizagem o auxiliaria a “lembrar”, e Ariadne, que registrou que a ajudaria a ser “bondosa”. As crianças, portanto, trouxeram elementos relevantes sobre conhecimentos e aprendizagens (de vários tipos) que seriam viabilizadas pela execução da atividade, correspondendo a objetivos de longo prazo (como “ser professor”) ou a habilidades, tanto cognitivas ou metacognitivas (“lembrar”) como afetivas/relacionais (“ser bondoso”), que poderiam ser conquistadas em um curto ou médio período de tempo. Assim, percebemos que cada criança, embora compartilhasse com os demais um conjunto de conhecimentos e relacionamentos, estavam “apreendendo” o mundo e as interações nele contidas de forma muito particular, fazendo projetos especiais de vida e de aperfeiçoamento pessoal, portanto, de autorregulação. É a expressão máxima da subjetividade, do *self* (LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2013, 2014;

SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d), como já salientamos anteriormente, que deve ser alvo constante dos nossos olhares e sensibilidades durante o trabalho escolar.

No que concerne ao auxílio do colega nesta etapa os alunos, de modo geral, não fizeram referência a um tipo específico de dificuldade, tanto em relação à execução da atividade em si como no que diz respeito ao apoio prestado ou recebido do outro-colega da dupla. Para essas crianças a atividade, embora apresentasse algumas palavras desconhecidas, não significou um importante desafio, visto que elas puderam fazer frente à mesma a partir do arsenal de recursos já disponíveis, no/pelo *self* em seu ponto atual de desenvolvimento (LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2013, 2014; SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d). Apenas Sibila, em relação a isso, foi bem específica: o colega ajudou a compreender o que significava o termo “componente”. A autorregulação da aprendizagem, neste caso, parece ocorrer em um nível que podemos chamar de mais *básico*, ou seja, quando a pessoa lança mão de recursos já disponíveis sem os alterar ou sem alterar o próprio sistema de referências, sistema recursivo (*self*). Campanale<sup>73</sup> (1996, citada por HADJI, 2001) propõe que, nesse caso, o “movimento” de distanciamento em relação ao objeto é o que pode ser requerido em uma tarefa de autoavaliação, o *recuo*, implicando apenas em operar uma *autoconstatação*, na qual o indivíduo retifica seu “produto”, mas não altera seu sistema de normas, de referências.

Acerca da última questão apresentada às crianças, isto é, se elas acreditavam que ao responderem as perguntas do Roteiro de Autoavaliação III estariam também aprendendo, os alunos foram afirmativos, justificando-se de diversas formas. Perseu foi quem nos chamou mais a atenção, pois registrou que ao responder às perguntas estaria “ficando mais inteligente” para, depois, ser “professor”. De alguma forma, a criança pareceu reconhecer nesse tipo de atividade possibilidades de se tornar “mais aperfeiçoado”, “mais enriquecido”, talvez com mais recursos e mais resiliente (criativo), o que teria sido referido quando expressou a expectativa de “ficar mais inteligente”, de acordo com o STAA (LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2013, 2014; SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d).

---

<sup>73</sup> CAMPANALE, F. L'auto-évaluation, un facteur de transformation des conceptions et de pratiques. *Cahiers du Séminaire R21*, 4, 1996, p. 181-204.

Devemos salientar que essa última questão, a exemplo daquela que interroga o *como* a atividade teria ajudado a aprender, é de um grau maior de complexidade, requerendo processos de observar, analisar e cuidar de seus próprios *caminhos* de aprendizagem, retomando-os retrospectivamente para exercer uma regulação prospectiva sobre eles. Esta autorregulação não é somente racional e consciente, pois quando nos debruçamos sobre os nossos processos/caminhos seja no que diz respeito às aprendizagens específicas, aos pensamentos, aos sentimentos ou às ações que estão sendo focalizadas, deparamo-nos com aspectos, muitas vezes, incongruentes com os raciocínios sintáticos (cuja linearidade lógica seja predominante), pois a autorregulação na perspectiva do STAA envolve a administração de recursos outros como “sensações”, “emoções”, “imagens”, nem sempre acessíveis e coerentes com o que acreditamos do ponto de vista da lógica racional, mas que exercem papel crucial tanto no curso da antecipação e da atividade em si, como no curso de sua autoavaliação. Nesse sentido, concordamos com Mischel e Ayduk (2004) e Mischel e Morf (2003), que afirmam que os processos de autorregulação não operam isoladamente e devem ser concebidos como aspectos intrínsecos de grandes sistemas de processamento mental e emocional que caracterizam os indivíduos, além de considerarmos que o organismo não apenas reage às situações encontradas no curso da vida, mas também trabalha sobre si mesmo por meio de um ciclo de realimentação, gerando suas próprias situações internas, e na geração de comportamentos que o sistema necessita para a interação com outro. Estes comportamentos, por sua vez, influenciam as experiências sociais e cognitivas/afetivas individuais e desenvolvem a sua história de aprendizagem, modificando situações subsequentes.

Esse *debruçar-se* sobre o próprio processo de aprendizagem, autorregulando-o (refletindo a respeito/cuidando dele/monitorando-o), considerando-o em toda sua amplitude (o que poderíamos chamar de *aprendizagem ampliada*) – cognitiva, afetiva, comportamental, relacional e transcendental –, não é uma tarefa fácil e, além disso, é algo pouco ou nada habitual nas escolas.

Na sequência apresentaremos, nos Quadros VIII, IX e X, as respostas de alguns alunos que preencheram as questões por escrito, possibilitando o acesso a suas respostas, mas que não leram em voz alta o que escreveram e não foram filmados:

<b>CRIANÇAS / QUESTÕES</b>	<b>APOLO</b>	<b>AURORA</b>	<b>AFRODITE</b>
a) <b>Você gostou desta atividade? Por que?</b>	Sim porque ela é bem legal	Sim porque é muito legal	Porque ela me ajudou a aprender mais
b) <b>Tem algo que você não gostou? O que? Por que?</b>	Não. Eu gostei de tudo	Nenhum porque todas são legal	Nada
c) <b>Esta atividade te ajudou a aprender? O que?</b>	Eu não sei	Sim porque me ensinou ajudou bastante	Ela nos ajudou a respeitar os professores
d) <b>Como ela te ajudou a aprender?</b>	Nada	Muito bem	Não sei
e) <b>Como acredita que essa nova aprendizagem vai te ajudar na sua vida?</b>	Sim que pode ser legal ajudar o colega	Me ajudou muito	Vai me ajuda a ser professo, veterinário
f) <b>Você gostaria de refazer esta atividade? (Como a faria novamente?)</b>	Sim bem legal	Não	Com alegria e aprender mais
g) <b>Você teve alguma dificuldade em realizar esta atividade? Como foi lidar com a dificuldade?</b>	Não	Não	Foi fácil
h) <b>No que seu colega ajudou?</b>	A ver o que era componente	Nas perguntas	Me ajudou aprender as lição
i) <b>Você teria conseguido resolver a dificuldade sem essa ajuda?</b>	Não	Mais ou menos	Não teve nenhuma dificuldade
j) <b>Você gostou da ajuda?</b>	Sim	Sim	Eu gostei muito
k) <b>Você conseguiu ajudar o colega? Como? Gostou de ter ajudado? Sentiu alguma dificuldade em ajudar o colega? Qual?</b>	Não. Sim. Não	Sim	Não teve nenhuma dificuldade mas me ajudou aprender mais coisa
l) <b>Você acredita que ao responder estas perguntas você também está aprendendo? Por que?</b>	Sim. Porque a escola é feita para estudar	Sim porque vai me ajuda na faculdade	Sim nos ajuda inteligente para vira um professor

QUADRO VIII - RESPOSTAS DOS ALUNOS APOLO, AURORA E AFRODITE ÀS QUESTÕES DO ROTEIRO DE AUTOAVALIAÇÃO III  
 FONTE: Da autora

<b>CRIANÇAS / QUESTÕES</b>	<b>ZÉFIRO</b>	<b>DIANA</b>	<b>ÁRTEMIS</b>	<b>ARÍON</b>
<b>a) Você gostou desta atividade? Por que?</b>	Por que é muito legal	Eu gostei porque a gente aprende a ajudar pessoas	Sim	Porque existe muitas maneiras de se aprender coisas novas e na adrenalina
<b>b) Tem algo que você não gostou? O que? Por que?</b>	Não	Eu gostei de tudo. Perguntas	Não muito pelo contrário adorei porque ajudei meu colega	Não teve nenhuma coisa
<b>c) Esta atividade te ajudou a aprender? O que?</b>	Por que nós aprendemos as imagens cultural e natural	Ajudou porque a gente aprende mais coisas respondendo	Tudo	Me ajudou a aprender que nem sempre coisas iguais é a mesma coisa
<b>d) Como ela te ajudou a aprender?</b>	Respondendo as questões	Ela me ajudou a aprender a ajudar os outros	Eu lendo	Colocando em um quadro duas pessoas praticamente quase igual
<b>e) Como acredita que essa nova aprendizagem vai te ajudar na sua vida?</b>	Eu acredito que vai nos ajudar a se lembrar	Ajudar a ser bondoso	Sim	Irá me ajudar muito supondo eu conhecesse uma pessoa gêmea tudo é diferente
<b>f) Você gostaria de refazer esta atividade? (Como a faria novamente?)</b>	Não queria fazer	Eu gostaria de fazer de novo só que faria diferente	Sim bem feita	Eu gostaria eu iria fazer com muito carinho. Mais do que eu já fiz
<b>g) Você teve alguma dificuldade em realizar esta atividade? Como foi lidar com a dificuldade?</b>	Não tivemos dificuldade	Foi fácil foi só ler de novo até entender	Fácil	Eu não tive nenhuma
<b>h) No que seu colega ajudou?</b>	Ajudou a fazer as questões		Na prova	Me ajuda a escolher as respostas
<b>i) Você teria conseguido resolver a dificuldade sem essa ajuda?</b>	Não	Em nada	Não	Mais ou menos
<b>j) Você gostou da ajuda?</b>	Sim	Ele nem me ajudou	Sim	Sim
<b>k) Você conseguiu ajudar o colega? Como? Gostou de ter ajudado? Sentiu alguma dificuldade em ajudar o colega? Qual?</b>	Sim, ajudando resolvendo, sim, não	Foi legal	Sim ler	Não senti nenhuma
<b>l) Você acredita que ao responder estas perguntas você também está aprendendo? Por que?</b>	Sim estou aprendendo	Acredito porque é muito legal aprender	Sim tudo	Não eu só estou respondendo

QUADRO IX - RESPOSTAS DOS ALUNOS ZÉFIRO, DIANA, ÁRTEMIS E ARÍON ÀS QUESTÕES DO ROTEIRO DE AUTOAVALIAÇÃO III  
 FONTE: Da autora

<b>CRIANÇAS / QUESTÕES</b>	<b>RÔMULO</b>	<b>DIONE</b>
<b>a) Você gostou desta atividade? Por que?</b>	Não porque é muita coisa	Eu não gostei porque eu fiquei com dificuldade e só isso nada de mais
<b>b) Tem algo que você não gostou? O que? Por que?</b>	Tudo	Eu não gostei de nada
<b>c) Esta atividade te ajudou a aprender? O que?</b>	Nada	Não me ajudou em nada
<b>d) Como ela te ajudou a aprender?</b>	Fazendo perguntas	Eu não aprendi nada
<b>e) Como acredita que essa nova aprendizagem vai te ajudar na sua vida?</b>	Ela me ajudou	Ela me ajudou um pouco
<b>f) Você gostaria de refazer esta atividade? (Como a faria novamente?)</b>	Não faria novamente	Não
<b>g) Você teve alguma dificuldade em realizar esta atividade? Como foi lidar com a dificuldade?</b>	Em toda essa atividade	Não
<b>h) No que seu colega ajudou?</b>	Nada	Em nada
<b>i) Você teria conseguido resolver a dificuldade sem essa ajuda?</b>	Sim	Não
<b>j) Você gostou da ajuda?</b>	Nem me ajudou	Sim
<b>k) Você conseguiu ajudar o colega? Como? Gostou de ter ajudado? Sentiu alguma dificuldade em ajudar o colega? Qual?</b>	Eu não ajudei e nem ela me ajudou	Eu gostei
<b>l) Você acredita que ao responder estas perguntas você também está aprendendo? Por que?</b>	Não porque é muita coisa	Não

**QUADRO X - RESPOSTAS DOS ALUNOS RÔMULO E DIONE ÀS QUESTÕES DO ROTEIRO DE AUTOAVALIAÇÃO III**

**FONTE:** Da autora

De certa forma, as respostas destas crianças aproximam-se muito das analisadas na primeira amostra (QUADROS VI e VII). O que nos chamou a atenção foram alguns registros de Aríon (QUADRO IX), que escreveu algo bastante específico sobre sua compreensão acerca das telas de pinturas reproduzidas nas folhas de papel e na televisão. Neste caso, teria sido bastante oportuno investigar, questionando o aluno sobre o significado de suas palavras escritas, o que não foi feito na ocasião. E, ainda, notamos os registros de Dione (no Quadro acima) que afirma não ter gostado da atividade, por ter encontrado muita dificuldade em sua realização e de “não ter aprendido nada” com a mesma. Rômulo também se manifesta de maneira parecida, como mostra o Quadro X, acima. Talvez esses alunos tenham expressado, de alguma forma, sua incompreensão inicial em relação à atividade. Por outro lado, a aluna Dione foi justamente a que, em outra ocasião já mencionada, ao iniciar a leitura para a professora e para todos os colegas da turma de suas respostas, realizou uma *autocorreção* verbal imediata e refez a atividade.

Cabe aqui salientar que o Roteiro de Autoavaliação III (APÊNDICE 7) foi reapresentado, também por meio impresso, às crianças no final de novembro de

2012, depois que as mesmas finalizaram uma atividade de Língua Portuguesa que foi elaborada e aplicada pela professora (APÊNDICE 15), em duplas e um trio. O registro da atividade foi inserido no portfólio individual de cada criança como uma forma de representar as evidências das aprendizagens em Língua Portuguesa de cada educando. Novamente, depois de preenchido o Roteiro de Autoavaliação III em relação à atividade em questão, alguns alunos fizeram a leitura de suas respostas para a pesquisadora, enquanto eram filmados.

A professora leu com os alunos a atividade proposta, procurando esclarecer o que constitui um texto *em quadrinhos* e um texto *em prosa*. Enfatizou o que seria necessário constar no texto em prosa (título, no mínimo três parágrafos, e o texto teria que apresentar começo, meio e fim). Mais uma vez ela enfatizou a importância de trabalharem em duplas (e trio) e pediu para que “caprichassem” na atividade que iria para o portfólio.

Devemos destacar que na dinâmica do trabalho com portfólios não é necessário que se planejem e se executem atividades especial e especificamente para constarem no portfólio, pois este deve representar uma coleção das produções que evidenciam as aprendizagens do aluno, na medida em que este vai desenvolvendo as atividades que são cotidianamente apresentadas pelo professor. Portanto, cada aluno deve escolher, dentre as atividades realizadas, aquelas que são significativas para si nesse sentido (evidências de aprendizagem), sendo que, então, um portfólio não ficará igual ao outro (VILLAS BOAS, 2006, 2007). No entanto, com a finalidade de nos aproximarmos dos nossos objetivos de pesquisa e como a dinâmica de utilização dos portfólios pela professora e pelos alunos ainda não era algo “natural”, acabamos dialogando com a professora e solicitando-lhe que planejasse uma atividade correspondente a cada uma das três áreas do conhecimento que compunham o Currículo Escolar do terceiro ano do Ensino Fundamental: Matemática, Ciências e Língua Portuguesa, as quais pudessem representar uma “amostra” da aprendizagem de cada aluno em cada uma dessas áreas, devendo figurar entre as demais produções (escolhidas pelos alunos e/ou professora) que constituíam os portfólios individuais e sobre as quais incidiriam os Roteiros de Autoavaliação (II e III).

Durante a realização da atividade de Língua Portuguesa, as crianças solicitaram bastante a ajuda da professora e da pesquisadora, tendo sido possível registrar o seguinte diálogo:

Dionísio vem me perguntar como escreve “chão”. Sugiro que ele pergunte para Lino, seu companheiro de dupla. Lino reclama que Dionísio ficava batendo nele. Dionísio volta até a minha carteira e escreve a palavra “chão” na carteira, diz “eu vou apagar”, repito a palavra enfatizando o “o” do final. Ele diz “ah, tem que terminar com “o””. Confirmo. Depois ele volta com o texto para saber se dava para entender o que escreveu. Corrijo o “comendo”. Lino diz que não é “tava”, mas “estava”. Eu digo para ele ouvir o seu colega.

Percebemos nestes registros um (entre)tecer de diálogos, interações e movimentos, nos quais parecem bem evidenciados os processos de autorregulação (de Dionísio) a partir da busca de apoio, da modulação, do outro (Lino e a pesquisadora). Destaca-se o movimento de *alteridade* diante de uma situação que lhe oferecia dificuldades, procurando soluções, a ampliação de recursos por meio da interação com o outro, não necessariamente de uma forma harmoniosa, mas com uma tendência a vencer a entropia (o caos) rumo à *homeostase*, ao equilíbrio – no caso, a consecução da tarefa com sucesso (LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2013, 2014; SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d).

Aproveitando o ensejo, podemos destacar que em muitos momentos as crianças buscavam a ajuda e o apoio da professora, como também da pesquisadora, para solucionar os problemas que se apresentavam durante a execução das atividades. Não costumavam procurar auxílio junto ao colega da dupla ou mesmo junto a um outro colega da turma que talvez pudesse ajudar, apesar da insistência para que o fizessem. A professora, por seu turno, questionava-se, como já ressaltado anteriormente, sobre o que fazer para auxiliá-los a desenvolver a habilidade de cooperar com o outro sem, no entanto, realizar a atividade pelo outro.

E nós, também, nos questionávamos sobre quais estratégias poderiam ser aplicadas com o objetivo de desenvolver nas crianças essa capacidade de ajudar e ser ajudado, de forma assertiva, levando o outro a concluir uma tarefa por si, apesar de estar sendo menos ou mais apoiado, assistido. Apesar de conhecermos e endossarmos o pressuposto de que a ajuda de uma pessoa mais capaz beneficiará, potencializará, a aprendizagem de conteúdos ou comportamentos que estão em processo de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1984) pela criança, finalmente acabamos indagando, como uma possibilidade de encontrar respostas para tais questões/angústias: a explicação para a busca preferencialmente da ajuda do adulto, em detrimento da dos colegas, mesmo daqueles mais capazes, estaria vinculada à percepção/sentimento por parte da criança da *validação* da ajuda do



adulto como referência, como a pessoa na qual se assenta o conhecimento, a experiência – diferentemente da do colega que, talvez, na percepção/sentimento das crianças não fosse tão qualificada/validada? No caso dessa resposta ser afirmativa, poderíamos supor que provavelmente seja mais difícil auxiliar as crianças a cooperar e a receber a cooperação do colega porque teríamos de desenvolver estratégias no sentido de modificar suas percepções/sentimentos (*self*) em relação às outras crianças (*alteridade*), tratando-as *também* como pessoas-referência, colaboradoras e mediadoras do conhecimento e da solução de problemas, nas situações adversas (*resiliência ampliada*), constituindo interações que venham a conduzir à homeostase (LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2013, 2014; SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d). Entretanto, reconhecemos que a maior parte das metodologias de ensino escolar instituem o professor como fonte quase que exclusiva de conhecimento, enquanto o trabalho e a cooperação entre pares não é devidamente explorada, sendo que as crianças, desde pequenas, têm este paradigma como referencial.

Definitivamente, esta questão (e outras) e suas possíveis respostas, que foram emergindo ao longo do processo de investigação-ação, marcaram os caminhos percorridos nesta pesquisa, na qual os seus participantes, professora e crianças, também assumiram o lugar de “pesquisadores” da sua própria realidade, de suas interações e aprendizagens, além de disponibilizarem e as integrarem à realidade e às vivências da pesquisadora.

Depois das crianças concluírem a atividade de Língua Portuguesa (APÊNDICE 15), o Roteiro de Autoavaliação III foi distribuído e foi realizada a leitura coletiva das perguntas que constituem tal roteiro. Orientei-as a responder individualmente às questões e algumas crianças, quando concluíram seu preenchimento, manifestaram a vontade de ler suas respostas para mim, enquanto eram filmadas, conforme o procedimento anterior.

A seguir constam os Quadros XI, XII, XIII e XIV, nos quais são apresentadas as respostas das crianças que foram, nessa ocasião, filmadas enquanto liam o que haviam respondido às questões do Roteiro de Autoavaliação III.

CRIANÇAS / PERGUNTAS	DIONE
a) Você gostou desta atividade? Por quê?	Porque eu sempre gosto muito.
b) Tem algo que você não gostou? O que? Por quê?	Foi o texto porque é prosa. <b>Você não gostou de fazer o texto por que é prosa?</b> É. <b>Por que?</b> Porque é difícil. <b>É difícil por que?</b> Tem que colocar as falas. <b>Falas de quem? Não tem falas?</b> Ela faz que sim com a cabeça. <b>Os quadrinhos tinham falas?</b> Ela faz que sim. <b>Que falas?</b> Não, não tinha não. Mas a pro falo que era para coloca falas porque tinha lá nos quadrinho. Você pôs? Não.
c) Esta atividade te ajudou a aprender? O que?	Eu não respondi daí. Porque é prosa. <b>Você respondeu que aprendeu a fazer o que?</b> Prosa, porque aquela hora lá eu tava entendendo o que a professora tava falando, mas a prosa tava meio difícil pra mim daí quando eu tava terminando daí eu entendi o que é prosa. <b>Você entendeu o que era prosa?</b> Ela faz que sim. <b>O que é prosa?</b> Ela faz uma expressão facial fechando os olhos e diz “ai agora não me lembro”. (Tentei explicar que não precisava lembrar) <b>O que você acha que é prosa?</b> É que tem falas das pessoas.
d) Como ela te ajudou a aprender?	Muitas coisas. Repito a questão, dando ênfase no como. <b>Como que essa atividade te ajudou a aprender?</b> (Olha pra cima, vira-se para o lado, parece refletir) Ah, sei lá, muitas coisas. <b>Trazendo coisas diferentes, ideias novas?</b> Ela vai balançando afirmativamente a cabeça na medida em que eu vou falando. <b>A atividade pedia pra você transformar os quadrinhos em prosa, isso te ajudou? Isso te ajudou a aprender?</b> Ela faz que sim.
e) Como acredita que essa nova aprendizagem vai te ajudar na sua vida?	Ela faz expressão facial de estar pensando. <b>Vai ajudar na tua vida?</b> Ela faz que sim. <b>Como?</b> Agora como eu não sei, mas sei que vai. <b>Sabe que vai?</b> Faz que sim. <b>O que você aprendeu nessa atividade?</b> Ah, eu coisas melhor, texto. (Fica olhando em redor) Antes eu fazia texto bem pequeninho agora sei fazer texto grande. <b>Legal! E isso vai ajudar você na sua vida? Vai ajudar na sua vida isso?</b> Acho que sim.
f) Você gostaria de refazer esta atividade? (Como a faria novamente)	Não
g) Você teve alguma dificuldade em realizar esta atividade? Como foi lidar com a dificuldade?	Não tive nenhuma dificuldade. <b>Não teve nenhuma dificuldade, mas você disse pra mim que era difícil pra você fazer prosa?</b> É, bom né. <b>Então, você teve dificuldade?!</b> Um pouquinho. <b>Como você lidou com essa dificuldade?</b> Não sei. <b>Você ficou nervosa, ficou preocupada, pediu ajuda pra alguém?</b> Ela se vira para mim. <b>Como você lidou com essa dificuldade?</b> Pedi ajuda. <b>Pra quem?</b> Pra Xxxxxxx. <b>E xxx te ajudou?</b> Ela faz que sim.
h) No que seu colega ajudou?	<b>Então foi a Xxxxxxx que te ajudou?</b> Faz que sim. <b>No que xxx te ajudou?</b> Que xxx, o que eu tinha falado mesmo (parece distraída)? <b>Não sei o que você quer falar.</b> (Ela afasta-se vai pegar a outra folha. Alguém fala com Dione, ela diz “espere aí e se volta para mim”) Foi o texto que xxx me ajudou xxx teve a ideia do segundo parágrafo.
i) Você teria conseguido resolver a dificuldade sem essa ajuda?	Não
j) Você gostou da ajuda?	Sim
k) Você conseguiu ajudar o colega? Como? Gostou de ter ajudado? Sentiu alguma dificuldade em ajudar o colega? Qual?	Sim. Foi legal ajudar xxx, daí a Xxxxxxx pediu ajuda pra mim daí eu ajudei xxx. <b>Você conseguiu ajudar xxx?</b> Ela faz que sim. <b>E o que você achou de ter ajudado xxx?</b> Faz que sim. <b>Como você ajudou?</b> Xxx pediu pra mim uma ideia pro primeiro parágrafo pra xxx, eu falei pra xxx.
l) Você acredita que ao responder estas perguntas você também está aprendendo? Por que?	Muitas coisas. <b>Quando você foi respondendo essas perguntas, você aprendeu, tava aprendendo?</b> Ela faz que sim. <b>Por que você aprendeu?</b> Por que sim, por exemplo, se eu peço alguma ajuda pra Xxxxxxx, xxx pede pra mim eu não posso nega pra xxx.

## QUADRO XI - RESPOSTAS DA ALUNA DIONE À REAPRESENTAÇÃO DO ROTEIRO DE AUTOAVALIAÇÃO III

FONTE: Da autora

CRIANÇAS / PERGUNTAS	SIBILA
a) Você gostou desta atividade? Por quê?	Porque teve história
b) Tem algo que você não gostou? O que? Por quê?	Não
c) Esta atividade te ajudou a aprender? O que?	Que não pode jogar lixo nas ruas
d) Como ela te ajudou a aprender?	A pensar
e) Como acredita que essa nova aprendizagem vai te ajudar na sua vida?	De algum jeito. <b>Como sabe?</b> Ela acena negativamente. <b>Bem, se você disse que aprendeu a não jogar lixo no chão. Isso vai servir pra tua vida?</b> Ela faz que sim. <b>Mas não sabe explicar como? Você vai continuar jogando lixo no chão, você jogava lixo no chão?</b> Ela acena negativamente. <b>E depois que você fez esta atividade? Vai jogar lixo?</b> Ela continua balançando negativamente a cabeça. <b>Você aprendeu a lição?</b> Ela faz que sim.
f) Você gostaria de refazer esta atividade? (Como a faria novamente)	Sim. Como a faria novamente? Melhor. <b>Melhor? Como você faria melhor?</b> Eu teria fazer sem muito apagar. <b>Ah, tá. Você apagou bastante? Teve que apagar bastante?</b> Ela faz que sim. <b>Por que você teve que apagar bastante?</b> Porque eu não tava fazendo direito o texto.
g) Você teve alguma dificuldade em realizar esta atividade? Como foi lidar com a dificuldade?	Não tive dificuldade
h) No que seu colega ajudou?	Em tudo. <b>É? Com quem você ficou?</b> Ariadne. E ela te ajudou? Fez que sim com a cabeça
i) Você teria conseguido resolver a dificuldade sem essa ajuda?	Não. <b>Mas você falou que não teve dificuldade.</b> Então eu não consegui fazer. Eu tive dificuldade no texto ali. <b>Teve dificuldade? Que tipo de dificuldade?</b> Eu tive que apagar um monte. <b>Tá e a Ariadne te ajudou?</b> Fez que sim
j) Você gostou da ajuda?	Muito
k) Você conseguiu ajudar o colega? Como? Gostou de ter ajudado? Sentiu alguma dificuldade em ajudar o colega? Qual?	Não. <b>Não conseguiu ajudar a Ariadne?</b> Não. <b>Não, porque não conseguiu?</b> Ela não precisava de ajuda.
l) Você acredita que ao responder estas perguntas você também está aprendendo? Por que?	Sim. <b>Por que?</b> Porque a escola é feita para aprender (só escreveu o “a” de aprender, não completou a palavra). <b>Oh, presta bem atenção, o que tá perguntando? Quando você foi respondendo essas perguntas, você tá aprendendo?</b> Sim. <b>O que você acha que tá aprendendo? Quando você estava respondendo essas perguntas, você foi respondendo cada uma delas, ficou pensando, escreveu e tal. O que você tá aprendendo?</b> Ela abaixa a cabeça e a sacode negativamente.

QUADRO XII - RESPOSTAS DA ALUNA SIBILA À REAPRESENTAÇÃO DO ROTEIRO DE AUTOAVALIAÇÃO III

FONTE: Da autora

CRIANÇAS / PERGUNTAS	ARÍON
a) Você gostou desta atividade? Por quê?	Sim porque tem uma lição.
b) Tem algo que você não gostou? O que? Por quê?	Não
c) Esta atividade te ajudou a aprender? O que?	Ajudou que não pode jogar lixo no chão.
d) Como ela te ajudou a aprender?	Sim, com uma lição que não pode jogar lixo no chão. Lixo é no lixo.
e) Como acredita que essa nova aprendizagem vai te ajudar na sua vida?	Ajudará muito no meu futuro. <b>Te ajudará muito ...?</b> No meu futuro. <b>Como que ela vai ajudar muito no teu futuro esta atividade? Você aprendeu o que?</b> Que não pode jogar lixo no chão. <b>E como isso vai ajudar no seu futuro? Como isso vai ajudar?</b> Ajuda que não pode jogar lixo no chão. <b>Você não vai fazer mais isso?</b> (Faz que não com a cabeça) Nunca joguei lixo no chão.
f) Você gostaria de refazer esta atividade? (Como a faria novamente)	Gostaria, faria com muito mais carinho. <b>Você não fez com carinho agora?</b> Eu fiz com muito carinho, só que eu faria com muito, muito, muito mais carinho. <b>Mas como é fazer uma atividade com muito, muito muito carinho?</b> Faz que não sabe.
g) Você teve alguma dificuldade em realizar esta atividade? Como foi lidar com a dificuldade?	Não teve nenhuma dificuldade.
h) No que seu colega ajudou?	Em nada, eu nem ela. Ela não me ajudou e eu não ajudei ela. <b>Ah é. Com quem você ficou?</b> Com a Penélope. Porque ela começo primeiro que de mim. Primeiro de mim, daí eu olhei ela tava quase terminando, ela tava escrevendo a última. <b>Daí você não ajudou ela, porque ela já tava na última?</b> Daí eu comecei. <b>E ela não te ajudou?</b> Não. <b>Você não pediu ajuda dela?</b> Não.
i) Você teria conseguido resolver a dificuldade sem essa ajuda?	Sim
j) Você gostou da ajuda?	Não, porque ela não me ajudou.
k) Você conseguiu ajudar o colega? Como? Gostou de ter ajudado? Sentiu alguma dificuldade em ajudar o colega? Qual?	Não ajudei.
l) Você acredita que ao responder estas perguntas você também está aprendendo? Por que?	Não. <b>Insisti.</b> Ele continua afirmando que não. <b>Mas você escreveu bastante. Será que você não tá aprendendo?</b> Não.

QUADRO XIII - RESPOSTAS DO ALUNO ARÍON À REAPRESENTAÇÃO DO ROTEIRO DE AUTOAVALIAÇÃO III

FONTE: Da autora

CRIANÇAS / PERGUNTAS	DAFNE	ULISSES
a) Você gostou desta atividade? Por quê?	Sim. Porque nos traz (teve dificuldade para ler o que escreveu) formas historinhas em quadrinhos em prosa.	Sim
b) Tem algo que você não gostou? O que? Por quê?	Não porque é muito legal	Não deveria ter sido mais difícil
c) Esta atividade te ajudou a aprender? O que?	A fazer a prosa	Sim, ajudou muita coisa
d) Como ela te ajudou a aprender?	Muito bem	Tudo
e) Como acredita que essa nova aprendizagem vai te ajudar na sua vida?	Sim. <b>Essa atividade vai ajudar na tua vida? Como ela vai te ajudar?</b> Ela faz que sim. <b>O que você aprendeu com essa atividade?</b> A fazer prosa, a transforma quadrinho, história em quadrinho em prosa. <b>Isso vai te ajudar? Na tua vida?</b> Concorda. <b>Como vai te ajudar?</b> Hum não sei.	Na faculdade. <b>Você acha que vai te ajudar na faculdade?</b> Faz que sim com a cabeça. <b>Por que será?</b> (Ele se volta pra mim para responder) <b>O que a gente tá aprendendo aqui vai ajudar lá na faculdade? Na faculdade vai ser necessário?</b> Sim
f) Você gostaria de refazer esta atividade? (Como a faria novamente)	Sim com mais atenção. <b>Você não tava com atenção?</b> Eu tava mas com mais...	Não
g) Você teve alguma dificuldade em realizar esta atividade? Como foi lidar com a dificuldade?	Não teve dificuldade.	Não. Foi legal. <b>É não teve dificuldade, nenhuma?</b> Faz que não com a cabeça
h) No que seu colega ajudou?	Em nada, sorri. Eu que ajudei ele. <b>Com quem você trabalhou?</b> Com o Zéfiro.	Em nada. <b>Não ajudou em nada?</b> Eu tive que ajuda ele. <b>Com quem você fez?</b> Com o Ícaro. <b>Daí você teve que ajuda?</b> Fez que sim.
i) Você teria conseguido resolver a dificuldade sem essa ajuda?	Sim	Sim
j) Você gostou da ajuda?	Sim	Não, não ajudou
k) Você conseguiu ajudar o colega? Como? Gostou de ter ajudado? Sentiu alguma dificuldade em ajudar o colega? Qual?	Sim. Não sei. Sim. Não.	Sim. Um ajudou o outro.
l) Você acredita que ao responder estas perguntas você também está aprendendo? Por que?	Sim, porque vai me ajudar na faculdade, ela ri. <b>Você tem vontade de fazer faculdade Dafne? Que faculdade você tem vontade?</b> (Coça o pescoço) O que o meu pai faz, fez. <b>Que faculdade ele fez?</b> Não sei, é perto da minha casa. <b>Você tem vontade de ir pra faculdade?</b> Tenho. <b>Mas se você fosse fazer um curso o que você faria?</b> Encolhe os ombros, eu não gostaria. <b>Que faculdade você gostaria de fazer?</b> Ah, eu é ajudar meu amigo, meu amigo me ajudar. <b>Tem alguma coisa que você quer ser quando crescer?</b> Etilista e médica. Puxa! <b>Legal! Você quer ajudar as pessoas?</b> Faz que sim.	Sim, isso é muito difícil. <b>Por que foi difícil?</b> Uma parte ficou difícil responder, essas perguntas foi difícil. <b>Por que?</b> Por que tipo essas perguntas. <b>São difíceis essas perguntas?</b> Sim. (Encolhe os ombros) <b>Por que?</b> Porque essa aqui foi a mais difícil, fica pensando mais. <b>Ah, teve que fica pensando bastante?!</b>

QUADRO XIV - RESPOSTAS DOS ALUNOS DAFNE E ULISSES À REAPRESENTAÇÃO DO ROTEIRO DE AUTOAVALIAÇÃO III  
 FONTE: Da autora

Podemos perceber, mediante os quatro quadros que apresentam as respostas das crianças às questões do Roteiro de Autoavaliação III, quando reapresentado após a atividade de Língua Portuguesa, que enquanto as crianças liam suas respostas, as mesmas foram sendo questionadas por mim, pesquisadora. A opção por esta estratégia, neste momento da investigação, teve como objetivo aprofundar as respostas dos alunos para que, realmente, pudessem vir a construir novas análises/sínteses/compreensões/intuições a partir da nossa interação. Observemos que as crianças desta vez, ao serem questionadas sobre suas escritas, foram capazes de fornecer novas respostas, algumas delas claramente evidenciando seus processos de autorregulação em relação às aprendizagens requeridas no desenvolvimento da atividade em tela (Língua Portuguesa). Embora consideremos que elas próprias não percebessem (conscientemente) que estavam descrevendo/expressando processos internos/externos de autorregulação da aprendizagem, as crianças o faziam por meio de um procedimento de autoavaliação, em que vários processos ficaram muito bem evidenciados, como emerge no diálogo com Dione:

c) **Esta atividade te ajudou a aprender? O que?** Eu não respondi, daí. Porque é prosa. **Você respondeu que aprendeu a fazer o que?** Prosa, porque aquela hora lá eu tava entendendo o que a professora tava falando, mas a prosa tava meio difícil pra mim... daí quando eu tava terminando, daí eu entendi o que é prosa. **Você entendeu o que é prosa?** Ela faz que sim. **O que é prosa?** Ela faz uma expressão facial fechando os olhos e diz “ai, agora não me lembro”. (Tentei explicar que não precisava lembrar) **O que você acha que é prosa?** É o que tem falas das pessoas.

Observamos, assim, o caminho percorrido pela aluna, referido por ela própria: quando a professora explicou a atividade ela compreendeu o que foi solicitado, mas ao iniciar a passagem do texto em quadrinhos (vide APÊNDICE 15) para o texto em prosa, começou a sentir dificuldades, pois para ela um texto de prosa tem de ter “falas”; no entanto, a tarefa pedia que os alunos transformassem um texto em quadrinhos “sem falas” em um texto “com falas”, o que pode parecer bem “paradoxal”. Dione, portanto, depois de realizar e concluir a atividade, com o auxílio do outro-colega, analisou o seu processo de aprendizagem – “daí eu entendi o que é prosa”. Também podemos destacar que, por meio do diálogo empreendido com Dione, foi possível compreender a trajetória percorrida pela criança na realização da atividade, localizando-a temporalmente: “aquela hora lá eu tava

entendendo” (no começo da atividade, quando foi inicialmente apresentada pela professora); “mas a prosa tava meio difícil pra mim” (durante a execução da atividade); e “daí quando eu tava terminando...” (conclusão da atividade). Portanto, podemos notar nessa descrição um processo de autorregulação da aprendizagem, que é revelado mediante a formulação de questões autoavaliativas, apresentadas inicialmente por escrito e posteriormente complementadas por questões/mediações verbais da pesquisadora, que contribuíram significativamente para que houvesse uma (auto)reformulação, uma (autor)regulação da aprendizagem, durante o curso de autoavaliação. Assim, salientamos a impossibilidade de dissociar a (auto)avaliação e a autorregulação, pois esta última envolve/dá suporte para que a autoavaliação ocorra e é, ao mesmo tempo, por ela desencadeada. Isto parecer ser compatível com o modelo cíclico de autorregulação da aprendizagem proposto por Zimmerman (2000), pois o *feedback* (autorreflexão ou autoavaliação) de um desempenho anterior é aplicado para realizar ajustes em desempenhos atuais. E, conseqüentemente, não podemos separar autoavaliação (e autorregulação) dos processos de ensino e aprendizagem, como bem ressalta Fidalgo (2006).

Essa inseparabilidade dos processos, das realidades, dos fenômenos, concebidos como internos/externos, conscientes/inconscientes, individuais/sociais, cognitivos/afetivos, objetivos/subjetivos, teóricos/práticos etc. é (re)afirmada pelo STAA, em sua leitura do mundo e do que nos faz humanos, como segue abaixo:

[...] pode-se caracterizar [...] a *Afetividade Ampliada* enquanto um arcabouço teórico monista e que se configura como uma meta-teoria psicológica. Isso porque busca superar os dualismos que fragmentam o entendimento humano e que pulverizam a concepção da ciência psicológica, mas também de todo o escopo científico, em diversas tendências teóricas (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d, s/p).

Dione, apesar de não saber precisar exatamente em que a nova aprendizagem poderia ajudar em sua vida (intuía que ajudaria, mas naquele momento não sabia precisar de que modo), foi capaz de (re)conhecer que antes produzia textos pequenos e que, naquele momento em que estava sendo questionada pela pesquisadora, já era capaz de construir “textos grandes”, intuindo que isto poderia ser significativo em sua vida futura.

Já Sibila, quando questionada se gostaria de refazer a atividade, apresentou indícios de que reconhecia nessa possibilidade a oportunidade de fazê-la melhor,

“sem apagar tanto”, segundo ela. Isso também nos revela sinais da realização, por parte da aluna, de uma autoavaliação e, por que não dizer, de autorregulação, na medida em que a criança antecipa imaginariamente o aperfeiçoamento de seus escritos, por meio da reformulação da atividade?

Percebemos em todos esses processos-interações um ininterrupto *ciclo de retroalimentação* da autorregulação da ação e do afeto, semelhante ao que é proposto por Carver (2004), com base em modelos cibernéticos de *feedbacks loops*. Também, ao que propõem Mischel e Ayduk (2004) e Mischel e Morf (2005), no que se refere à concepção da autorregulação como um sistema dinâmico, cognitivo e afetivo, que gera *feedbacks* constantes no sentido de que a pessoa se autoajuste e modifique seus comportamentos, frequente e progressivamente, em direção a objetivos/metast. Ou, ainda, como é proposto por Zimmerman (2000, p. 14): “[...] a aprendizagem autorregulada refere a pensamentos, sentimentos e ações autogeradas que são planejadas e ciclicamente adaptadas para realização de metas pessoais.”

Enfatizamos, porém, conforme a *Afetividade Ampliada*, que o processo de autorregulação da aprendizagem envolve todo o sistema psíquico *triádico* (*self-identidade-resiliência*), produzindo um imenso volume de *feedbacks* a partir da interação (da “alimentação”) do outro (alteridade), de modo a se autorregular e a regular, também, a interação com/pelo outro, gerando mais *feedbacks* e configurando movimentos organizativos de busca da *homeostase*, da *linguagem plena*, com a finalidade de superar a entropia sistêmica. O desenvolvimento desta última dimensão, a da *Homeostase*, pode

[...] ser a chave para a composição de parâmetros educacionais baseados no desenvolvimento humano integral. Exatamente porque esta dimensão norteadora possibilita ao homem verificar e compreender de forma integral – sentindo/sensibilizando-se/raciocinando (*Self*), representando (Identidade), intuindo/“insightando” (Resiliência Ampliada) e “jogando”/balanceando (Alteridade) – a multiplicidade interacional da Realidade Dinâmica, perscrutando os caminhos da complexidade e administrando os desvios caóticos da entropia. (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d, s/p)

Portanto, para nós, a autorregulação da aprendizagem não implica simplesmente na recursividade em termos do domínio de certas estratégias pelo indivíduo de modo a que ele próprio seja capaz de *planejar*, *executar* e *avaliar* o curso da sua aprendizagem-alvo (ROSÁRIO, 2004). Refere-se, mais amplamente, a



um processo altamente complexo, ininterrupto e cíclico, em que o indivíduo gerencia, autorregulando-se (produzindo *feedbacks* por meio da autoavaliação), e é gerenciado (afetado e modulado pelo outro, pelos *feedbacks* de toda e qualquer natureza – conceituais, discursivos, cognitivos, afetivos – fornecidos pelo/com o outro) na busca de organizar recursivamente suas aprendizagens. O “sistema sélfico”, que vai sendo constantemente atualizado por meio deste processo de retroalimentação, fornece as bases para a (re)configuração dos contornos identitários do indivíduo (correia *self*-identidade), sempre por meio da interação/modulação com/do outro (identidade-alteridade), criando novos e mais preparados recursos (*resiliência-self*) para a aprendizagem – o que, em muitos momentos, pode significar “a aprendizagem de seus próprios processos de aprendizagem” (autorregulação da aprendizagem).

Os Quadros XV e XVI apresentam as respostas de alguns alunos que não leram em voz alta o que escreveram em resposta às questões do Roteiro de Autoavaliação III reapresentado e não foram filmados. Seus escritos, porém, foram digitalizados e seguem abaixo:

<b>CRIANÇAS / PERGUNTAS</b>	<b>PENÉLOPE</b>	<b>DIANA</b>
<b>a) Você gostou desta atividade? Por quê?</b>	Sim porque é textual	Gostei porque eu achei legal
<b>b) Tem algo que você não gostou? O que? Por quê?</b>	Eu não gostei das perguntas	Eu gostei de tudo
<b>c) Esta atividade te ajudou a aprender? O que?</b>	Sim ela me ajudou a aprender a fazer texto grande	A aprender a não jogar lixo no chão
<b>d) Como ela te ajudou a aprender?</b>	Ela me ajudou ir de pouquinho por pouquinho	Tudo sobe estória em quadrinhos
<b>e) Como acredita que essa nova aprendizagem vai te ajudar na sua vida?</b>	Sim	Ajudar a reciclar
<b>f) Você gostaria de refazer esta atividade? (Como a faria novamente)</b>	Sim. Eu pintaria de outra cor e o texto eu faria de outro tipo	Não
<b>g) Você teve alguma dificuldade em realizar esta atividade? Como foi lidar com a dificuldade?</b>	Eu não fiquei com dificuldade	Não
<b>h) No que seu colega ajudou?</b>	Em nada	Ele não me ajudou porque ele foi me ajudar e eu terminei a lição
<b>i) Você teria conseguido resolver a dificuldade sem essa ajuda?</b>	Sim	Eu nem tive dificuldade
<b>j) Você gostou da ajuda?</b>	Não	Ele nem me ajudou
<b>k) Você conseguiu ajudar o colega? Como? Gostou de ter ajudado? Sentiu alguma dificuldade em ajudar o colega? Qual?</b>	Eu não consegui ajudar ele. Não gostei de ter ajudado. Sim, que ele só fica brincando	Eu nem ajudei ele
<b>l) Você acredita que ao responder estas perguntas você também está aprendendo? Por que?</b>	Sim porque as perguntas são legal	Sim porque responder perguntas é legal

QUADRO XV - RESPOSTAS DAS ALUNAS PENÉLOPE E DIANA À REAPRESENTAÇÃO DO ROTEIRO DE AUTOAVALIAÇÃO III  
 FONTE: Da autora

<b>CRIANÇAS / PERGUNTAS</b>	<b>LINO</b>	<b>JÚPITER</b>	<b>ARIADNE</b>	<b>AURORA</b>	<b>RÔMULO</b>
<b>a) Você gostou desta atividade? Por quê?</b>	Sim, porque foi legal e divertido	Sim porque tinha a Mônica	Sim eu gostei muito porque eu aprendi mais	Sim porque eu aprendi muito	Sim porque era em quadrinho
<b>b) Tem algo que você não gostou? O que? Por quê?</b>	Não	Não	Não tem nada que eu não gostei. Não tem nada que eu não gostei	Nada porque é muito legal	Não porque tinha um texto
<b>c) Esta atividade te ajudou a aprender? O que?</b>	Eu aprendi a reciclar o lixo	Nada	Sim ela me ajudou a aprender a fazer texto	Me ajudou aprender que não pode jogar lixo no chão	Não nada
<b>d) Como ela te ajudou a aprender?</b>	Ajudou a fazer texto	Nada	Esta atividade me ajudou a não jogar lixo nas ruas	Bem	Mas ela não me ajudou a aprender
<b>e) Como acredita que essa nova aprendizagem vai te ajudar na sua vida?</b>	Me ajudaria a reciclar o lixo	Sim	Prestando atenção aonde a gente pisa	Vai me ajudar muito na faculdade	Porque não me ajudou a aprender
<b>f) Você gostaria de refazer esta atividade? (Como a faria novamente)</b>	Não	Não	Sim eu gostaria de fazer novamente mais fácil	Não	Não a faria novamente
<b>g) Você teve alguma dificuldade em realizar esta atividade? Como foi lidar com a dificuldade?</b>	Não	Não tinha	Não tive nenhuma dificuldade	Não	Tive muita dificuldade
<b>h) No que seu colega ajudou?</b>	Em nada	Tudo	Ela me ajudou a tirar minhas dificuldades	Na atividade	Nada
<b>i) Você teria conseguido resolver a dificuldade sem essa ajuda?</b>	Sim	Não	Não	Não	Não
<b>j) Você gostou da ajuda?</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
<b>k) Você conseguiu ajudar o colega? Como? Gostou de ter ajudado? Sentiu alguma dificuldade em ajudar o colega? Qual?</b>	Sim, ajudei nas palavras, sim, não	Não	Sim ajudando a tirar as dúvidas. Sim. Não	Não	Nem ajudei
<b>l) Você acredita que ao responder estas perguntas você também está aprendendo? Por que?</b>	Sim porque é de texto	Sim porque tem perguntas	Sim a reciclar	Essa atividade me ajudou muito	Não porque não

QUADRO XVI - RESPOSTAS DOS ALUNOS LINO, JÚPITER, ARIADNE, AURORA E RÔMULO À REAPRESENTAÇÃO DO ROTEIRO DE AUTOAVALIAÇÃO III  
 FONTE: Da autora

Podemos notar que existem diferenças significativas no tipo de respostas registradas nos Quadros XV e XVI, apresentados logo acima, e as que foram alvo das nossas análises a partir dos Quadros XI, XII, XIII e XIV, dispostos anteriormente. As diferenças, em nossa opinião, devem-se à ausência de interações/mediações mais *personalizadas* – na forma da configuração de *diálogos*, de *díades*, entre a pesquisadora e cada uma das crianças que tiveram a oportunidade de ler suas respostas.

Além do que já foi destacado anteriormente, a respeito da dificuldade de as crianças lidarem com as perguntas relacionadas ao *como* a atividade as ajudou a aprender, podemos ressaltar as respostas de Penélope acerca *do que* aprendeu e de *como* a atividade a ajudou a aprender: “ajudou a aprender a fazer texto grande. [...] Ela me ajudou ir de pouquinho por pouquinho.” Emergem nestes escritos a compreensão de que a atividade propiciou a aprendizagem da produção de textos maiores (e mais complexos), e também indícios do reconhecimento de que atividade implica “um processo”, passo a passo, “de pouquinho por pouquinho”, como escreve a aluna. Esses escritos, para nós, permitem supor a existência de processos de autoavaliação e de autorregulação implícitos, pois a aluna possivelmente está comparando o texto produzido nessa atividade com outros, produzidos anteriormente. Além disso, deixa (entre)ver que possui certa noção de que se trata de um processo de (auto)regulação, que se percorre de maneira gradual, etapa a etapa, ajustando-se, modulando-se, de modo a completar a tarefa (e não necessariamente “concluir a aprendizagem”).

Destacamos que durante o processo de apresentação e de reapresentação do Roteiro de Autoavaliação III, constatamos que havíamos construído um roteiro com número de questões possivelmente elevado demais para as crianças responderem por escrito. Mesmo que não tivesse sido necessário copiar as perguntas, como aconteceu com o Roteiro de Autoavaliação I, algumas crianças acabaram não respondendo a todas as questões propostas e outras responderam-nas de modo muito simplificado (“Sim”. “Não sei”. “Não.”). Levantamos a hipótese de que isso se devesse mais ao cansaço e à dispersão da atenção do que à falta de compreensão da natureza das questões em si. Este aspecto foi considerado quando construímos o Roteiro de Autoavaliação IV, quando reduzimos o número de questões, procurando também torná-las mais objetivas e diminuindo a incidência de perguntas compostas (duas ou três perguntas juntas em uma mesma questão).

A seguir faremos a apresentação e análise dos dados obtidos mediante a aplicação do Roteiro de Autoavaliação IV.

## 2.6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS A PARTIR DO ROTEIRO DE AUTOAVALIAÇÃO IV

O Roteiro de Autoavaliação IV (APÊNDICE 8), aplicado no início do mês de dezembro de 2012, foi construído com o intuito de auxiliar os alunos a fazerem uma síntese ao final do ano letivo em relação a tudo o que constava no portfólio individual. Essa aplicação foi realizada e filmada em um dos pátios internos da escola. Neste dia muitas crianças não estavam presentes justamente por se tratar da última semana de aulas e muitas famílias entenderem que suas crianças não tinham mais necessidade de ir à escola.

As crianças, juntamente com a professora, foram convidadas para irem a um dos pátios internos da escola e solicitadas a se sentarem no chão, formando um grande círculo. Pedi que as crianças observassem seus portfólios, que visualizassem todas as produções inseridas neles e que, a partir disso, respondessem às perguntas do Roteiro de Autoavaliação que lhes estava sendo apresentado naquele dia. Elas responderam às questões sentadas ou “deitadas” no chão, e muitas crianças quiseram mostrar suas produções para a pesquisadora, sendo que algumas destas foram questionadas sobre como haviam respondido a determinadas perguntas. Um desses casos foi o de Júpiter, que respondeu que “não” tinha gostado das mudanças (última questão); mas quando insisti em saber se, de fato, não tinha gostado das mudanças, afirmou-me ter respondido daquela forma porque “se respondesse afirmativamente eu iria querer saber mais coisas dele”. Observemos, aqui, um processo de autorregulação (“econômico”) implícito, uma vez que o aluno antecipou a possibilidade de ser novamente questionado pela pesquisadora e, não desejando escrever mais, respondeu negativamente de maneira a parecer convincente, porém em oposição aos seus verdadeiros sentimentos.

Abaixo seguem os Quadros XVII, XVIII e XIX com as respostas escritas das crianças ao Roteiro de Autoavaliação IV:

<b>CRIANÇAS / QUESTÕES</b>	<b>LINO</b>	<b>PENÉLOPE</b>	<b>DIANA</b>	<b>DIONE</b>	<b>RÔMULO</b>	<b>ULISSES</b>
<b>a) Como você estava no começo do ano em Língua Portuguesa?</b>	Ruim agora estou muito bem	Mais ou menos	Mais ou menos	Eu tava boa	Mas eu não estava aqui no começo do ano!	Nada bom
<b>b) E agora como você está? Tem diferença? No que?</b>	Estou ótimo. Sim. A escrita	Tem diferença em Ciências	Bem a diferença é que agora a minha letra está melhor	Eu tô bem	Sim faz muita diferença	Estou ótimo. A diferença é muita. Tudo
<b>c) Como você estava no começo do ano em Matemática?</b>	Estou igual	Mais ou menos	Mais ou menos	Eu tava bem	Eu estava muito ruim mas melhorei	Mais ou menos
<b>d) E agora como você está? Tem diferença? No que?</b>	Ótimo	História	Bem é a diferença é que agora eu sei fazer continha de dividir	Eu tô boa	Diferença em matemática	Tudo estou melhor do que nunca
<b>e) Por que está diferente? Como foi mudando? O que você acha que foi mudando?</b>		Foi mudado tudo	Porque eu aprendi é que eu fui aprendendo a continha	Não mudou nada	Tudo	Por que tenho a melhor professora
<b>f) Você gostou das mudanças? Por que?</b>		Sim porque eu aprendi mais os textos, as continhas, história, ciências	Gostei porque aprende mais	Não gostei e nem vou gostar	Sim porque fiquei mais inteligente	Gosto demais

QUADRO XVII - RESPOSTAS DOS ALUNOS LINO, PENÉLOPE, DIANA, DIONE, RÔMULO E ULISSES ÀS QUESTÕES DO ROTEIRO DE AUTOAVALIAÇÃO IV

FONTE: Da autora

<b>CRIANÇAS / QUESTÕES</b>	<b>JÚPITER</b>	<b>ARÍON</b>	<b>DAFNE</b>	<b>ARIADNE</b>	<b>ZÉFIRO</b>	<b>HÉRCULES</b>
<b>a) Como você estava no começo do ano em Língua Portuguesa?</b>	Bem	Muito bem	Bem eu acho	Eu estava muito mal eu só sabia fazer textinho tipo a menina é bonita	Bom	Mal
<b>b) E agora como você está? Tem diferença? No que?</b>	Melhor	Em nada	Sim. Em português	E agora estou fazendo grande textos. Bem. Porque no começo do ano eu estava fazendo pequeno texto e agora estou fazendo grande textos	Eu to melhor. Não	Tudo
<b>c) Como você estava no começo do ano em Matemática?</b>	Bem	Ótimo	Muito bem eu acho eu adoro matemática	Eu estava com muitas dificuldade e eu só sabia fazer continhas de 2+2.	Ruim	Mais ou menos
<b>d) E agora como você está? Tem diferença? No que?</b>	Nada	Muito bem	Sim. Em matemática	E agora já estou fazendo continha de vezes. Tem. Porque no começo do ano só sabia fazer continha de 2+2 e agora já estou fazendo continha de vezes	Melhor, sim, no ano passado eu tava ruim e agora to melhor	Tudo
<b>e) Por que está diferente? Como foi mudando? O que você acha que foi mudando?</b>	Matemática	Eu acho que não foi mudado nada	Não sei. Bem. Em tudo	Porque no começo do ano eu não sabia nada e agora já vou passar até de ano. É que eu não sabia nada até que eu fui mudando, mudando até que eu passei de ano. Matemática	Porque é legal tudo	Eu fui fazendo
<b>f) Você gostou das mudanças? Por que?</b>	Sim	Gostei porque eu aprendi mais coisas	Sim. Não sei	Sim. Porque eu não sabia nada até que eu consegui e minha mamãe ficou muito feliz		Porque fiquei melhor

QUADRO XVIII – RESPOSTAS DOS ALUNOS JÚPITER, ARÍON, DAFNE, ARIADNE, ZÉFIRO E HÉRCULES ÀS QUESTÕES DO ROTEIRO DE AUTOAVALIAÇÃO IV

FONTE: Da autora

QUESTÕES / CRIANÇAS	AFRODITE	DIONÍSIO	PERSEU	MINERVA	SIBILA
a) Como você estava no começo do ano em Língua Portuguesa?	Bem	Mais ou menos	Eu estava ruim	Bem eu acho	Mal minha letra era feia
b) E agora como você está? Tem diferença? No que?	Melhor em matemática	Eu estou lendo	Agora eu estou bem melhor	Eu estou bem. Não	Bem
c) Como você estava no começo do ano em Matemática?	Bem	Ruim	Bem	Bem eu acho porque a minha melhor amiga Dafne me ajudou	Terrível eu não sabia contar dinheirinho
d) E agora como você está? Tem diferença? No que?	Nada	A ler	E mudei pra melhor	Bem. Não diferença nenhuma	Mais ou menos. Sim. Em tudo!
e) Por que está diferente? Como foi mudando? O que você acha que foi mudando?	Nada	A beleza	Não sei	Não sei. Bem em tudo eu acho. Nada	Porque eu já estou no final do ano
f) Você gostou das mudanças? Por que?	Por que sim	Sim	Eu não sei	Sim porque foi legal	Sim eu aprendi coisa diferentes.

QUADRO XIX - RESPOSTAS DOS ALUNOS AFRODITE, DIONÍSIO, PERSEU, MINERVA E SIBILA ÀS QUESTÕES DO ROTEIRO DE AUTOAVALIAÇÃO IV  
FONTE: Da autora

É notório que a maior parte dos alunos referiram observar importante diferença entre “como estavam no início” e “como estavam ao final do ano letivo”, tanto em língua portuguesa como em matemática. Alguns, como Ariadne, foram bem específicos: no início no ano eram capazes de fazer textos pequenos e fazer contas com números de apenas um dígito, “tipo 2+2” (nas palavras de Ariadne), sendo que ao final do ano letivo já conseguiam produzir textos maiores e eram capazes de fazer contas mais complexas, como as “de dividir” (divisão) e as “de vezes” (multiplicação). Portanto, de um modo geral, as crianças perceberam e se tornaram capazes de fazer a comparação entre um determinado estado de conhecimento, de sua aprendizagem, mais inicial e básico, e outro, mais adiantado e complexo (HADJI, 2001; VILLAS BOAS, 2008). Isso indica que, apesar de não possuírem clareza sobre os critérios estabelecidos em relação à avaliação dos conteúdos e objetivos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, pela professora e pela escola, demonstravam clareza de que haviam evoluído (pelo menos no que diz respeito ao aprendizado de tais conteúdos), fazendo “mais” e “melhor” algumas atividades comumente aplicadas na escola referentes a tais conteúdos, e que se

aproximavam de algum tipo de “norma” preestabelecida. Quando questionados sobre “o que” teria mudado, sobre “como” foram mudando, alguns responderam que “tinham passado de ano”, embora talvez não soubessem muito bem o que isso significa, em termos de desenvolvimento propriamente dito. Ariadne registrou sua percepção em relação ao “processo” vivenciado: “porque no começo do ano eu não sabia nada e agora já vou passar até de ano. É que eu não sabia nada até que eu fui mudando, mudando, até que eu passei de ano.” Mais uma vez observamos, por parte de algumas crianças, a ideia de processo, de que sua aprendizagem vai se transformando gradual e progressivamente e isso, em nossa opinião, está correlacionado com a autorregulação, na medida em que a criança percebe/sente/intui que existe um processo individual e coletivo (já que “passar de ano” é uma referência institucional, construída cultural e coletivamente) de transformação que culmina em um determinado estado de coisas; assim, pode vir a atuar de modo mais consciente e integrado/integralizado neste processo de transformação, de acordo com os conceitos da *Afetividade Ampliada* (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014).

Poucos alunos, como Aríon, registraram que “não foi mudado nada”. Aríon explicou-me verbalmente, quando questionado a respeito, que quando chegou na Escola “Maria da Glória”, na metade do ano letivo de 2012, já sabia ler e escrever e que não houve mudanças porque tinha sido transferido para essa escola “quase no fim do ano”. Observa-se que Aríon toma como referência processos mais gerais e amplos (“saber ler e escrever”, por exemplo), considerando que mesmo as atividades realizadas na presente escola que lhe foram aprazíveis (“gostei porque aprendi mais coisas”) não acrescentaram muito ao “estado geral” de evolução que o aluno tomava como parâmetro. O que não deixa de ser fazer parte de um processo de autorregulação – talvez mais exigente –, em que as mudanças precisam ser mais perceptíveis para ganhar relevância.

Rômulo escreveu que gostou das mudanças porque “ficou mais inteligente”, e isso corrobora as afirmativas realizadas anteriormente de que a criança, quando tem acesso a *feedbacks* positivos produzidos por ela mesma acerca da evolução de sua aprendizagem, pode desenvolver bons conceitos sobre si mesma, como é destacado por Haydt (2004) – o que se relaciona com o processo de formação do que chamamos no STAA de crenças autorreferenciadas (LOOS, 2003; LOOS; CASSEMIRO, 2010), as quais constituem uma parte importante da dimensão



recursiva, do *self* (PALUDO; LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2014; SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d; LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2014).

Destacamos a relevância das interações professor-aluno como um “espaço sináptico” fundamental de construção, de modulação, de aprendizagens, conhecimentos, recursos, insumos para/da constelação *sélfica, identitária e criativa* da *Célula Psíquica* do aprendiz (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013c, 2013d; LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2014). Isso fica bem evidenciado nas palavras escritas pelo participante Ulisses, ao responder sobre o *porquê* de estar diferente, *como* teria mudado e sobre *o que* acreditava que foi mudando: “Por que tenho a melhor professora.” O aluno revelou, assim, a importância do trabalho e da interação com a professora como elemento crucial para a sua transformação. Agora ele fornece, ao seu modo, *feedback* para a professora sobre como ela o afetou, o que evidentemente também a afetará positivamente.

Quando dialoguei com as crianças sobre as respostas que forneceram às questões do Roteiro de Autoavaliação IV, questionei-as sobre como sabiam que haviam mudado; algumas então comentaram verbalmente, embora não tivessem escrito a respeito, que era possível saber sobre suas mudanças pelo portfólio, onde elas encontravam suas atividades mais antigas, do início do ano, e as mais recentes, podendo compará-las, identificando diferenças entre tais produções (as do início e as do fim do ano). Assim, constatamos os benefícios do trabalho com portfólios em uma perspectiva avaliativa formativa, processual e participativa (PARENTE, 2004; VILLAS BOAS, 2006, 2007, 2008; VASCONCELLOS, 2008), principalmente mediante a proposição de atividades de autoavaliação, como as que foram construídas por nós.

No próximo capítulo faremos a apresentação e a análise dos dados que foram obtidos mediante o nível de pesquisa que chamamos de Estudos Individualizados, sendo que mais à frente realizaremos a discussão geral de todos os dados, buscando integralizar, (entre)cruzar o que foi até aqui apresentado e analisado e o material que será alvo de análise a seguir, do Nível dos Estudos Individualizados.

### 3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS NO NÍVEL DOS ESTUDOS INDIVIDUALIZADOS

O que estamos a descrever é um processo de aprendizagem, talvez a mais importante aprendizagem de que uma pessoa seja capaz, isto é, a aprendizagem de si própria. Esperamos que aqueles que se especializaram na teoria da aprendizagem possam começar a utilizar o conhecimento desse campo para ajudar a descrever a forma como o indivíduo aprende uma nova configuração de *self*.

(ROGERS, 1951, p. 501).

Na etapa de pesquisa denominada Estudos Individualizados realizamos, justamente, entrevistas individuais com cinco crianças da turma-alvo do estudo e com suas mães, na intenção de aprofundar o entendimento da dinâmica de autorregulação de crianças dessa faixa etária, inseridas nesse tipo de contexto. As entrevistas com cada uma das cinco crianças que participaram desse nível de investigação ocorreram a partir da utilização de um roteiro semiestruturado de entrevista (APÊNDICE 10), especialmente concebido para buscar contemplar os objetivos propostos por este estudo.

As entrevistas com essas crianças tiveram a objetivo geral de detectar e descrever indicadores de processos de autorregulação em crianças de sete a nove anos, considerando o trabalho com portfólios no ambiente escolar. Especificamente, procuramos focalizar processos subjetivos, individuais, próprios a cada um dos entrevistados, que tivessem o potencial de nos ajudar a dimensionar possibilidades de favorecer os processos de *autorregulação ampliada*, e, conseqüentemente, na autoavaliação de sua aprendizagem.

Já as entrevistas com as mães das cinco crianças também foram realizadas a partir de um roteiro semiestruturado de perguntas (APÊNDICE 11), porém com a finalidade de reunir dados adicionais que pudessem ser relacionados e integralizados às informações coletadas junto a cada uma das crianças participante desse nível do estudo, tanto na entrevista como no âmbito coletivo.

Em função do volume e das características dos dados coletados nesta fase da pesquisa, e de considerarmos a autorregulação como um processo/movimento ampliado, isto é, que perpassa toda a constituição e funcionamento das dimensões

da *Célula Psíquica* (Self-Identidade-Resiliência Ampliada) e que trabalha junto às outras dimensões interacionais (Alteridade e Homeostase), construímos cinco Eixos que guiaram o processo de análise dos dados, quais sejam: *Autorregulação-Self*, *Autorregulação-Identidade*, *Autorregulação-Resiliência*, *Autorregulação-Alteridade* e *Autorregulação-Homeostase*. Cada Eixo compreende um conjunto de categorias que possui “um fio condutor”, ou seja, determinados constructos agrupados de acordo com um sentido específico que o conduz, diferenciado dos outros eixos, mas a eles intimamente relacionados, uma vez que tais Eixos são propostos à luz da meta-teoria do STAA (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013a, 2013b, 2013c, 2013d, no prelo; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2013; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014). A esta altura já deve ser bastante claro ao leitor que o STAA preconiza a interligação e a dinâmica de determinações recíprocas entre todos os elementos de uma dada conjuntura, e desta com as demais, infinitamente – o que lhe concede o título de teoria monista. E, nesse sentido, torna-se capaz de contemplar as diversas contribuições de outros autores que também são referenciados neste estudo, os quais foram trazidos nos capítulos anteriores (Parte I e II). A seguir detalharemos cada um desses Eixos, buscando esclarecer que conjunto de categorias pertence a cada um deles:

- A *Autorregulação-Self* (*Autorregulação Autorreferenciada*) refere-se ao “como percebo a mim e ao mundo”; ou seja, envolve dois tipos de conhecimento ou referências: (1) o conhecimento que o sujeito possui do mundo – como as coisas funcionam, em sua visão, integrando as teorias e crenças nas quais se apoia e que determinam, em grande parte, o sentido de suas ações; (2) o conjunto de crenças que constrói sobre si (quem e como o indivíduo é, em sua própria visão), os quais servem como guia para ele se regular/se balizar em relação às crenças de mundo que possui. As crenças autorreferenciadas (de autorreferência) constituem-se de: conceito de si (autoconceito) e tudo o que a ele se liga, como os sentimentos relacionados a si mesmo (autoestima); um conjunto de indicadores sobre suas próprias competências e a confiança que deposita nelas (crenças de controle, de autoeficácia ou autoconfiança); autoimagem e imagem do mundo – consiste a imagem que o sujeito tem sobre si e do mundo que o rodeia (nos aspectos físico, cognitivo, emocional e social), somadas às experiências prévias, à noção do presente e à

perspectiva do futuro. Postura e comportamentos característicos, aqueles que o indivíduo foi acumulando e considerando como os mais adequados, as estratégias de enfrentamento das situações adversas e de conflitos – o *coping*. Integra todas as referências sobre a realidade, os conceitos externos (conceitos acerca do mundo), como também os “internos” (relativos a si mesmo e que lhe servem de autorreferência). Permite ao indivíduo afirmar a si mesmo e aos outros “o que” e “quem é”, além de receber e emitir ao outro parâmetros que entram no jogo de construção de suas crenças de mundo. Envolvem processos de autoavaliação e reavaliação do mundo, e (re)organização e atualização, por meio da autorregulação, do seu sistema de crenças. É, nas palavras de Mischel e Morf (2005), a “teoria preferida” acerca de si mesmo, do *self*, que evolui durante o curso da vida, das experiências e interações da pessoa.

- A Autorregulação-Identidade (*Autorregulação Identitária*) está relacionada às qualificações/atributos fornecidos ao indivíduo – no nosso caso de nossa pesquisa, à criança – por outra pessoa (“correia-díade” identidade/alteridade, de acordo com o STAA). São as crenças emitidas por outras pessoas sobre a “natureza” das crianças, sobre quem são elas, como se mostram ao mundo (ou como devem se mostrar) e como os outros as veem a partir disso. Envolve a identificação e o reconhecimento por parte do outro de habilidades/capacidades de caráter cognitivo e afetivo (“você tem uma ótima memória”; “esse menino é muito inteligente!”; “essa pessoa não é nada meiga, sempre tão grosseira...”, por exemplo). São os contornos autorregulados (por meio dos recursos e referências do *self* – “correia-díade” *self*-identidade) do “eu” que se define/se observa externamente, validados pelo outro, incluindo as comparações que são feitas da criança com outra/s pessoa/s (“meu primeiro filho é um doce, mas o segundo vive sempre muito irritado...”, por exemplo). É o fenômeno que estabelece “certa forma”, identificando uma pessoa ou coisa, referenciando-a enquanto algo definido, semelhante a outro/s do “mesmo tipo”, mas, concomitantemente, diferente dele/s, pois possui suas idiossincrasias. Segundo Mischel e Morf (2005), envolvem os padrões previsíveis e estáveis de uma pessoa, as *assinaturas da personalidade*; um “perfil” que constitui características individuais do tipo

SE-ENTÃO (*IF-THEN*): “ele faz e sente A quando X, mas B quando Y”. É também por meio da identidade que se evidencia o pensamento consciente (cognitivo e metacognitivo) e que a linguagem (na relação com o outro) acontece. É mediante a identidade que o sujeito se objetiva ao outro, orientando-se a objetivos/metastas (CARVER, 2004).

- A Autorregulação-Resiliência Ampliada (*Autorregulação Resiliente*) é a criatividade autorregulada que, de acordo com o STAA (LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014), abarca as possibilidades de expansão e de criação. Isso porque existiria uma ligação dessa instância psíquica com o “banco de dados do universo”, o que fornece meios para a apreensão do sentido (semântica) do pensamento lógico (sintático) abstrato, da linguagem simbólica. Não é sempre acessível em nível expressamente consciente, revelando-se significativas vezes em nível instintivo e intuitivo, da meta-abstração (por meio de catarses e *insights*), da “sensibilidade gestáltica” (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d). As novas “ideias”, ao emergirem, são na sequência abordadas por meio da análise no *self*, podendo assim ser “traduzidas” para o nível consciente/cognitivo, habilitando o indivíduo a proceder à linguagem e à interação, buscando se autorregular homeostaticamente. Abrange as possibilidades de resistência e adaptação da totalidade do organismo às vicissitudes do mundo que o cerca, bem como o desenvolvimento do arsenal intelectual diante das mais variadas questões da realidade (domínio do caos ou entropia). Uma situação configura-se como adversa quando as soluções rotineiras e usuais não são suficientes e os recursos psicológicos disponíveis não permitem a solução do problema (que não é eliminado linearmente, porém, quando trabalhado no nível da autorregulação resiliente, pode ser ressignificado).
- A Autorregulação-Alteridade (*Autorregulação Altera*) faz referência às trocas sociais, às complementações que um sujeito faz de si em relação ao outro/s; à confiança depositada na relação eu-outro; ao nível de compromisso e envolvimento de um com o outro. Busca a reciprocidade nas interações concretas da realidade, na qual os sujeitos e os fenômenos se relacionam: sempre de forma dual (dois de cada vez) e possuindo como atrator (meta) a

busca da homeostase (da autorregulação e do equilíbrio) (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013b). Apoia-se na alteridade, na empatia, possibilitando-se colocar-se “no lugar” (na escala) do outro e vice-versa, e, com isso, viabilizando a sintonia entre os indivíduos de uma interação. É a partir do *feedback* e dos parâmetros construídos nesta interação com o “outro” que as crenças construídas pelo sujeito, sobre si mesmo e sobre o mundo, sobre seus conhecimentos/suas aprendizagens, podem ser (auto)avaliadas e validadas (ou não), auxiliando-o a modular seu comportamento e a si mesmo (seus conhecimentos/suas aprendizagens). “O outro também sou eu”. A emergência de conflitos com o/s outro/s são oportunidades de crescimento e desenvolvimento mútuo, e de busca de maior harmonia e, conseqüentemente, de menor entropia.

- A Autorregulação-Homeostase (*Autorregulação Homeostática*) corresponde ao eu que “nasceu” para a conexão funcional, a linguagem que “comunica/reúne por excelência”, integralizando e/ou justapondo-se à realidade, na busca de novos patamares de equilíbrio (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d; LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2014). O ser psíquico “deseja” ao seu máximo limite o desenvolvimento e a harmonia das/entre as dimensões do *self*, identidade e resiliência, bem como com as unidades externas a si (o outro, o mundo, a realidade de maneira geral). É o nível mais eficiente de combate à entropia, bastante relacionado à *resiliência ampliada* (capacidade de expansão, abertura e criatividade). No caso da pesquisa em análise, podemos inferir indicadores da presença deste atrator quando observamos grande esforço por parte de um ou dos dois integrantes de uma díade de se pôr em plena “conexão” com a outra parte.

Os dados obtidos mediante as entrevistas com as cinco crianças e suas mães foram submetidos a uma criteriosa análise, de acordo com os Eixos acima propostos, e sistematizados em Quadros que serão apresentados na sequência, quando da apresentação e análise de cada Estudo Individualizado. É importante alertamos, preliminarmente, que muitos dados nos ofereceram certa dificuldade em sua categorização porque apresentavam elementos que poderiam ser compreendidos, dependendo do que se focalizava, tanto como pertencentes a esse

ou a aquele Eixo de análise (justamente pela dificuldade de se “recortar” os fenômenos com vistas a classificá-los). Desse modo, em algumas situações optamos por situar o dado em dois Eixos simultaneamente, por entendermos que assim seria o mais adequado, visto a “duplicidade ou multiplicidade” de significados que aparentavam conter. No Apêndice 16 inserimos todos os dados coletados mediante a entrevista com uma das crianças (Minerva, o primeiro estudo a ser apresentado), para ilustrar ao leitor como foi feita a sistematização do material de acordo com os Eixos (acima descritos) eleitos para a análise. Foi estabelecida uma cor para cada um dos Eixos, de maneira a facilitar a visualização, conforme as legendas que constam no referido Apêndice.

No próximo item, iniciaremos a exposição e a análise dos dados levantados no Estudo Individualizado de Minerva. Note-se que em cada Estudo procuramos fazer a análise dos dados a partir do (entre)cruzamento das informações coletadas junto a cada criança e das que foram obtidas junto a cada mãe<sup>74</sup>, objetivando assim uma integralização coerente de todo o material coletado.

### 3.1 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO ESTUDO INDIVIDUALIZADO DE MINERVA

Minerva foi convidada para participar deste nível de estudo porque iria compor parte da amostra que correspondia a crianças do sexo feminino, em função dos critérios eleitos para a seleção das crianças que fariam parte desta etapa: ser composta de meninos e meninas, e ser heterogênea em relação ao desempenho escolar. Quanto a este último critério, Minerva era considerada uma criança que apresentava bom nível de aprendizagem escolar.

Ela sempre se sentava entre as crianças das últimas fileiras da sala de aula (no fundo da sala) devido ao fato de ser uma menina de estatura elevada em relação às demais. Era uma criança que se mostrava tímida e que pouco se expressava espontânea e verbalmente. Quando abordada diretamente sorria com certa

---

<sup>74</sup> Importante esclarecer que não elaboramos para as mães uma questão relacionada ao trabalho com portfólios, pois este trabalho não era muito familiar a elas, uma vez que a professora, coautora e participante desta pesquisa, não se sentia à vontade e segura para dialogar com os pais a respeito da construção dos portfólios que, por iniciativa dela, acontecia especificamente com essa turma de alunos na Escola “Maria da Glória”.

facilidade. Frequentemente executava as atividades em silêncio, evidenciando estar atenta e concentrada nas propostas e exercícios que realizava.

A família de Minerva (o pai, a mãe e uma irmã de dois anos de idade) havia mudado para um apartamento localizado bem próximo à Escola “Maria da Glória” no ano de 2010. Quando a família se mudou para esse novo endereço, Minerva ficou morando com a avó materna por um tempo, pois não desejavam que ela saísse da escola em que estava na época. Contudo, quando a mãe da menina passou a trabalhar em um Colégio Estadual próximo à sua nova residência, a avó solicitou à mãe da criança que a levasse para morar com eles definitivamente. Portanto, Minerva havia sido transferida para a escola em que se realizou o estudo empírico em meados de 2011.

Minerva foi entrevistada no início de dezembro de 2012 e contava com oito anos no dia da entrevista. Ela demonstrou estar bem satisfeita em participar desta parte do estudo e foi bastante colaborativa e atenciosa com a entrevistadora (pesquisadora). A seguir faremos a exposição do Quadro XX, onde se encontram os dados coletados a partir da entrevista com aluna Minerva, já sistematizados conforme os Eixos de análise propostos:

EIXOS	MINERVA
<b>AUTORREGULAÇÃO -SELF</b>	<p><b>O que você acha da sua escola?</b> Ah, é legal assim, ajuda a gente a aprender. <b>Aprender o que, a escola ajuda?</b> Aprende a se educar, não xingar. Lição. <b>Tem que fazer lição?</b> Faz que sim com a cabeça.</p> <p><b>O que você está aprendendo na escola/sala de aula?</b> Agora a gente tá aprendendo a fazer letra cursiva. <b>E você já aprendeu?</b> Mais ou menos.</p> <p><b>Como você está indo na escola?</b> Ah acho que eu tô indo bem. <b>Você acha que tá indo bem?</b> Faz que sim. <b>Porque você acha que tá indo bem?</b> Porque eu sempre ia mal, assim nas continhas. <b>Ah é, você ia mal nas continhas?</b> Tem algumas que eu consigo. <b>Que contas que você consegue?</b> Eu consigo de mais, de menos, algumas de dividir, de vezes. <b>Você tava indo mal?</b> É eu tava indo mal, só que daí eu aprendi. <b>Aprendeu?</b> Faz que sim. <b>Daí aprendeu tudo?</b> É, aprendi tudo. <b>Você acha que tá indo bem na escola, na sala de aula?</b> É. <b>Você se lembra quando começou com a professora, este ano, o que você sabia?</b> Ah, eu sabia bem pouca coisa. <b>Você se lembra o que você sabia?</b> Eu sabia um pouquinho ler, eu sabia escrever, eu fazia algumas continhas, acho que só. <b>E agora?</b> Agora eu tô mais, como posso dizer, eu tô mais alerta, tô conseguindo fazer mais coisa do que antes. <b>E o que por exemplo, que você tá conseguindo fazer mais do que antes?</b> Que nem continha de dividir e de vezes, eu não conseguia fazer, agora eu consigo.</p>

QUADRO XX - EIXOS DE ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS POR MEIO DE ENTREVISTA COM MINERVA

FONTE: Da autora

Continua



EIXOS	MINERVA
<b>AUTORREGULAÇÃO -SELF</b>	<p><b>O que você gosta de aprender aqui na escola?</b> Ah, eu gosto de aprender mais matemática, porque.... porque é legal. <b>O que tem assim de legal na matemática?</b> Você tem que assim ficar olhando na tabuada, que eu acho legal. Você também tem que raciocinar que eu também gosto. <b>Raciocinar, e o que é raciocinar?</b> Raciocinar é você pensar e tentar resolver sozinho. <b>E você tá podendo fazer isso?</b> Faz que sim. <b>Você acha legal raciocinar?</b> Faz que sim. <b>E como você raciocina, você sabe?</b> Sei, eu copio a continha, daí eu olho pra continha, daí eu penso como fazer, se eu não conseguir pensar eu olho na tabuada e faço. <b>Mas quando você olha na tabuada, a tabuada te ajuda?</b> É. <b>Como ela te ajuda?</b> Porque assim as de vezes dá pra você olhar né. Tipo 10 vezes 9, você vai ali vê o resultado. <b>E as outras, que não é de vezes?</b> E as de dividir a professora dá canudinho pra gente, a gente usa lápis e os canudo.</p> <p><b>O que você não gosta de fazer aqui na escola?</b> Não ficar conversando de vez em quando na sala. <b>Você não gosta de ficar conversando?</b> Diz que não. <b>Ou você gosta mas não dá pra ficar conversando?</b> Ah, eu gosto só que de vez em quando não dá. <b>Por que não dá pra conversa?</b> Porque a gente tem que aprender, ficar mais inteligente, porque o estudo é melhor do ficar conversando, não passar de ano. <b>Ficar mais inteligente, o que é fica mais inteligente?</b> É você dá mais atenção na sua lição. <b>E passar de ano?</b> Passar de ano também. <b>Você passou de ano?</b> Passei.</p> <p><b>Você sabe o que é portfólio?</b> É uma pasta que você guarda todas as suas atividades. <b>E te ajuda?</b> Ajuda, eu não perco nada. Eu não perdi nenhuma atividade desde que eu entrei no 3º ano. <b>E tem mais alguma coisa que ele ajuda, ele ajuda a colocar lá todas as coisas pra não perder?</b> <b>O que você coloca lá no portfólio?</b> Eu coloco todas as atividades que eu quero, as que eu não quero eu coloco no caderno, que a professora sempre fala pra fazer isso. <b>E como você escolhe aquelas que você quer pôr no portfólio?</b> Ah, eu escolho assim, se for legal eu coloco no meu portfólio. Se eu não gostar eu coloco no caderno. <b>Que atividade, por exemplo que você pôs no portfólio?</b> Ah, eu coloquei ali uma atividade lá que você tinha que preencher e uma outra que a sua mãe tinha que preencher.</p>
<b>AUTORREGULAÇÃO -IDENTIDADE</b>	<p><b>Quantos anos você tem Minerva?</b> Eu tenho 8. <b>Quando que você faz aniversário?</b> Dia 21 de setembro.</p> <p><b>Por que você pôs essa [aquela atividade comentada acima]?</b> Porque além de ter o nome na etiqueta fora, na capa do portfólio, dá pra saber tudo sobre a pessoa. <b>Pessoa, que no caso ...?</b> É eu. <b>Então eu olho no portfólio e posso saber sobre você?</b> Hum, hum. <b>Tem tudo sobre você?</b> <b>O que tem ali?</b> Tem quantos anos eu tenho, daí tem coisa da escola, tem como saber como é meu nome inteiro.</p> <p><b>Será que essas perguntas que eu tô fazendo te ajudam?</b> Acho que sim. <b>A aprender por exemplo?</b> É. <b>Como?</b> Porque assim se eu quiser fazer alguma entrevista com alguma pessoa, quando eu for grandona, eu lembro, eu lembro de você me perguntando, daí eu ajudo a pessoa.</p>

QUADRO XX - EIXOS DE ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS POR MEIO DE ENTREVISTA COM MINERVA

FONTE: Da autora

Continuação

EIXOS	MINERVA
AUTORREGULAÇÃO-RESILIÊNCIA	<p><b>E o que você acha de escrever com letra cursiva?</b> É ansiedade. <b>Ansiedade, por que?</b> Porque é mais rápido daí. <b>Tem que escrever mais rápido?</b> É e daí você não precisa ficar apagando toda hora, se erra apaga, aí começa a escrever tudo de novo. É bem rapidinho. <b>Quando a gente sabe escrever com letra cursiva ou quando a gente tá aprendendo a escrever com letra cursiva?</b> Quando a gente tá aprendendo.</p> <p><b>Você acha que podia melhorar em geografia?</b> Ah, eu sei geografia, só que a professora passa só de vez em quando, daí a gente não consegue.</p> <p><b>Tem outras formas de você aprender mais geografia?</b> Ah, em casa a mãe pode fazer uma cópia, daí a gente pode treinar.</p> <p><b>Essas coisas que você aprende na escola, elas podem ser usadas na sua vida?</b> Pode. <b>Como pode ser usada?</b> Hum, deixa eu pensar. Puxa, isso que eu tô aprendendo eu vou usar... Tô aprendendo... é legal assim daí quando eu, quando eu... <b>quando você?</b> Quando eu tiver na faculdade eu vou poder lembrar daí.</p>
AUTORREGULAÇÃO-ALTERIDADE	<p><b>Tem alguém que te ajuda a aprender aqui na escola?</b> Tem. <b>Quem?</b> Às vezes eu peço ajuda pra Dafne porque ela é minha melhor amiga e porque fica ali do meu lado, né? Não precisa ficar levantando. <b>E em casa, alguém te ajuda em casa?</b> A minha mãe, os meus pais. <b>Mais alguém?</b> Não. <b>Eles te ajudam?</b> Me ajudam e minha irmãzinha Xxxxxxx me atrapalha. <b>Dou risada, que idade tem Xxxxxxx?</b> Ela tem 2 anos, vai fazer 2 anos e 8 meses, agora. Porque ela fica se pendurando assim na cadeira. Daí a gente tem que pedir pra ela sair pra poder levantar, se não ela cai. <b>Ela fica se pendurando?</b> Aham, ela tem mania... a mãe tá ajudando assim daí ela tem raiva de mim ela vai beliscando assim (mostra) com a unha. <b>A mãe e o pai ajudam, na lição de casa?</b> É na lição de casa, eu também ajudo eles, às vezes. <b>E como você ajuda?</b> Ah eu ajudo deixando a casa organizada, lavando a louça, arrumando meu quarto. <b>Você faz tudo isso?</b> Hum, hum. <b>Você ajuda alguém, por exemplo, aqui na escola?</b> <b>Você ensina alguém?</b> <b>Você ajuda alguém a aprender?</b> Normalmente eu sei mais português e a Dafne, aquela lá que eu falei pra você que eu peço ajuda, ela que me ajuda em matemática, ela ama matemática, daí às vezes ela pede ajuda pra mim em português. <b>E como você ajuda ela em português?</b> Português às vezes assim, ela não entende, daí eu pego, não ela consegue lê mais ou menos, daí ela não consegue lê, eu leio pra ela, entende? Porque tem vezes que a professora manda a gente fazer lição sozinha. Daí ela não tem que pedir ajuda pra mim e eu não tenho que pedir ajuda pra ela. <b>E tem vezes que a professora manda vocês fazerem atividade juntas?</b> Tem, só que ela manda fazer por fila. <b>E a Dafne te ajuda a aprender matemática, como?</b> <b>Como ela faz com você?</b> Porque é assim às vezes eu não entendo a continha, daí ela vai lá e ajuda. <b>Ajuda como?</b> Ah ela ajuda falando assim. <b>Falando...?</b> Tipo você tá fazendo, perguntando. <b>Ah é, desse jeito?</b> Sim.</p> <p><b>E em casa, você ajuda alguém, ensina alguém?</b> É, sabe a Afrodite? <b>Sei.</b> Então ela mora no meu condomínio, às vezes ela pede ajuda pra mim, daí a gente vai no parquinho fazer a lição juntas. <b>Você ensina pra ela?</b> Faz que sim. <b>Como você ensina?</b> Assim, tem perguntas que ela não entende, daí eu tenho que lê pra ela, entende? <b>Você explica pra ela?</b> É. <b>Você sempre entende as coisas que ...?</b> É eu sempre entendo.</p>
AUTORREGULAÇÃO-HOMEOSTASE	<p><b>Será que essas perguntas que eu tô fazendo te ajudam?</b> Acho que sim. <b>A aprender por exemplo?</b> É. <b>Como?</b> Porque assim se eu quiser fazer alguma entrevista com alguma pessoa, quando eu for grandona, eu lembro, eu lembro de você me perguntando, daí eu ajudo a pessoa.</p>

QUADRO XX - EIXOS DE ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS POR MEIO DE ENTREVISTA COM MINERVA

FONTE: Da autora

Conclusão

Como podemos perceber, no que se refere ao Eixo Autorregulação-Self, Minerva apresentou uma série de conhecimentos/conceitos difundidos na escola, sobre o que estava aprendendo, destacando a questão da letra cursiva, e expressou sentimentos positivos a respeito da escola e do que estava aprendendo em sala de aula.

No que concerne aos conhecimentos acerca de si mesma, acreditava estar “indo bem” quanto às aprendizagens no ambiente escolar, comparado ao desempenho que possuía anteriormente, segundo ela, principalmente em matemática. Acreditava estar mais “competente”, na época da entrevista, em matemática, porque já era capaz de realizar todas as operações matemáticas (adição, subtração, divisão e multiplicação). Isso se relaciona à construção do autoconceito e de crenças de controle e competência (ambas crenças autorreferenciadas (conforme LOOS, 2003; LOOS; CASSEMIRO, 2010) ou de autoeficácia, de acordo com Bandura (1982, 1995), que se consolidam por meio de autoavaliações e reforços constantes do ambiente. No caso em análise, são realizadas por Minerva em função das experiências em que obteve sucesso e dos *feedbacks* de outras pessoas (função moduladora da alteridade), e que lhe servem como base para que se afirme para si mesma e para os outros (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014).

Minerva contou-nos que ajudava sua “melhor amiga”, Dafne, em português, enquanto esta última a apoiava em matemática. Tal troca interacional possivelmente validava as crenças de que ela, Minerva, vinha construindo acerca de sua competência nesse assunto, seu senso de autoeficácia, conforme denomina Bandura (1982, 1995), em matemática. Em língua portuguesa possuía crenças de autocontrole (autoeficácia e autoconfiança) muito positivas, validadas possivelmente pela capacidade de prestar auxílio à amiga e devido aos *feedbacks* e avaliações positivas da família, como veremos a seguir, bem como da professora, acerca de sua aprendizagem nessa área de conhecimento (língua portuguesa). Esses dados de certo modo corroboram, como já destacamos antes a partir de uma perspectiva sociocognitiva (SOUZA, 2006; POLYDORO; AZZI, 2009), a afirmação de que existe uma forte relação de reciprocidade entre as crenças de autoeficácia e a autorregulação. As crenças de autoeficácia são a base sobre a qual se constroem os padrões de autorregulação e, de forma recíproca, a autorregulação influencia a

construção das crenças de autoeficácia ao fornecer informações sobre o desempenho da pessoa.

A criança entrevistada afirmou gostar das operações matemáticas porque “tem que raciocinar” e, quando questionada sobre o que é “raciocinar”, trouxe um conceito até bastante coerente a respeito: “é pensar e tentar resolver sozinho”, o que se mostra bem similar ao conceito de autorregulação para alguns autores: autorregulação abarcaria qualquer esforço feito pelo *self* humano de alterar seus próprios estados internos (*o pensar*, nas palavras de Minerva) ou respostas (VOHS; BAUMEISTER, 2004).

Minerva, ainda, foi capaz de descrever (em boa medida) como fazia as “continhas”, tentando relatar o caminho, o “passo a passo”, que percorria para resolver as operações matemáticas: primeiro copiava as contas; depois olhava e pensava em como iria fazer (*fase prévia*, de estabelecimento de objetivos e de planejamento); se não “conseguisse pensar” ela consultava a tabuada (*fase de realização*, que inclui automonitoramento/autocontrole, automotivação e auto-observação), recorrendo às ferramentas disponíveis, e consolidando assim o uso de estratégias para lidar com a situação. E também descreveu, embora de uma forma bastante sucinta, como a amiga fazia para ajudá-la em matemática: “Ela vai falando [...] tipo, você tá fazendo? perguntando”. A descrição desses caminhos, em nossa opinião, relaciona-se à Autorregulação-Identidade, ao pensamento consciente (cognição e metacognição) acerca dos próprios processos psíquicos (recursos do *self*), comportamentais e interacionais, que emergem a partir da dimensão configurativa da *Célula Psíquica*, a identidade (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014). Tais componentes estão sujeitos aos processos de autorregulação da “estrutura” psíquica triádica, por meio da interação com a dimensão moduladora, a alteridade, que é representada pelo outro (no caso de Minerva, pela amiga Dafne, por exemplo), pelo ambiente, pelo mundo. E, apesar de os registros acerca de como Minerva resolvia as operações de matemática (conhecimento sobre si mesma) e de como a amiga a ajudava (interação com o outro) estarem localizados respectivamente nos Eixos da Autorregulação-Self e da Autorregulação-Alteridade, também fazem parte da Autorregulação-Identidade, que expressa os movimentos de regulação executados na interface entre a subjetividade existencial (*self*) e a objetividade existencial (as atitudes que definem indicadores da *performance* identitária).

Foi bem significativo notar que a criança, ao ser questionada sobre como a amiga fazia para ajudá-la, respondeu que esta procedia exatamente como a pesquisadora estava fazendo. Do que Minerva falava? Ela afirmava que a amiga realizava perguntas como eu fazia durante a entrevista, reconhecendo assim que a ajuda residia justamente na capacidade de interagir/jogar e questionar verbalmente o outro, sobre conceitos, de modo a levá-lo a refletir, sentir/sensibilizar-se e, talvez, intuir/"*insightar*" (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d) a resolução do problema. Aqui está o reconhecimento de que a criança é capaz de compreender, comportar-se e se autorregular de modo a efetivamente ajudar outra criança nas aprendizagens que não aconteceriam espontaneamente, sem a interferência de uma outra pessoa mais capaz (VYGOTSKY, 1984).

O portfólio, para a criança em questão, era uma pasta em que se armazenavam as produções escolares de forma a "não as perder"; depois, ao ser novamente questionada, propôs que no portfólio deveriam constar as atividades mais apreciadas por ela. Na sequência, fez referência ao portfólio como um espaço em que constavam elementos de sua identidade, ou seja, onde seria possível verificar escritos que permitiriam a um suposto leitor "saber informações sobre ela", Minerva. Portanto, apesar de a criança não definir o portfólio como sendo um espaço no qual deveria inserir aquelas produções que melhor representassem a evolução de sua aprendizagem (SHORES; GRACE, 2001; VILLAS BOAS, 2006, 2007, 2008; VASCONCELLOS, 2008), evidenciou um conceito de portfólio como um "espaço de identidade", a partir do qual o "eu" se mostra ao mundo, ao outro, e permite ao outro que o (re)conheça (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d; LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2014). Isso, em nossa opinião, é bastante relevante porque está relacionado ao que chamamos de Autorregulação-Identidade e reflete um dos benefícios do trabalho com portfólios, pois segundo Villas Boas (2006, p. 41; 2007, p. 26), "os alunos declaram sua identidade, isto é, mostram-se não apenas como alunos, mas como sujeitos dispostos a aprender. Sua história de vida e suas experiências são conhecidas e valorizadas." O portfólio, portanto, assume e evidencia o protagonismo do seu autor, revela-o e o singulariza como um sujeito-aprendiz "sem igual, sendo igual" aos outros em certos aspectos, por meio de suas "assinaturas identitárias" (adaptado de MISCHER; MORF, 2005), que podem ser reconhecidas e validadas pelo/s outro/s.

A aluna entrevistada parecia ter estabelecido uma interação bem positiva com a entrevistadora (pesquisadora), pois em alguns momentos deu a impressão de tomar a postura, a forma como a entrevistadora se mostrava a ela; interagiu com a pesquisadora tomando-a como um “modelo”, uma “identidade”, a imitar/reproduzir/se identificar para “enfrentar” situações futuras, o que também possui implicações importantes acerca dos processos de Autorregulação-Identidade. Em outras palavras, o “eu” afirma-se, autodefinindo-se e autorregulando-se a partir do “espelhamento” do outro, identificando a si como “semelhante”, em certos aspectos, ao outro – mas não em todos, e por isso resguarda, ainda assim, seu “espaço identitário” (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d).

No eixo autorregulação-resiliência, observemos a presença de uma situação que, segundo a literatura especializada (PALUDO; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014) não chegaria a significar algo extremamente adverso, que requereria recursos e estratégias qualitativamente superiores do que aquelas frequentemente utilizadas por uma pessoa, mas que claramente aparece como uma situação causadora de ansiedade e desafiadora para a criança entrevistada: a aprendizagem da letra cursiva. Isto, de acordo com o STAA (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013c, 2013d; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014), revela a necessidade de a criança lançar mão de recursos (*self*), regulando-os de modo a modificar e expandi-los para resolver a situação que demanda novas ou melhores habilidades cognitivas e motoras; apresentando, ainda, a necessidade de lidar com emoções/ansiedades, que talvez nunca tenham sido requisitadas antes. Estabelecem-se aqui, solidamente, os nossos argumentos de que a resiliência está relacionada às situações que geram adversidade para um sujeito em particular, de acordo com as suas relações interpessoais, para as quais ele não tenha recursos/interações momentâneos adequadas, e de que a autorregulação é um processo amplo, ligado, sintonizado aos processos de criação e de expansão da *Célula Psíquica*, à *Resiliência Ampliada*.

Percebemos nas afirmativas logo acima (como também em várias das anteriores) a importância das relações duais com o outro, com os outros que são significativos na vida de uma criança – e que compõem o seu *tecido social* (LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014) – ao qual a criança pertence, por meio do qual se constrói e pelo qual se referencia. No caso de Minerva, mediante sua entrevista, pudemos discernir alguns dos outros que lhe eram significativos, que compunham a

sua rede relacional mais imediata: a professora, a amiga Dafne, a mãe, o pai, e a irmãzinha. Este era seu grupo social mais próximo ao qual pertencia, que contribuía para sua formação e que lhe ofertava referências, e neste ponto podemos introduzir os dados que foram coletados junto à mãe de Minerva, no Quadro XXI, sistematizados de acordo com os Eixos de análise propostos, já apresentados anteriormente.

EIXOS	MÃE DE MINERVA
<b>AUTORREGULAÇÃO-SELF</b>	<p><b>O que você acha da escola que a Minerva está?</b> Então, eu gosto, eu acho que o ensino é bom. Na verdade, ela veio de uma outra escola, no meio do ano passado, ela tava num sistema lá, e veio pra cá. Aqui, na parte de comportamento é um pouco diferente, mas em relação ao conteúdo mesmo ela é bem mais, digamos assim, puxa mais o aluno que a escola que ela estudava antes.</p> <p>Nessa parte do uniforme eu acho que a criança tinha que ser mais incentivada ali. Mas em relação assim ao conteúdo, português, matemática, essas coisas, tá tudo bem, eu acho muito bom. Não tenho o que queixar. Às vezes, acontece de passar lição que até a gente não lembra. Eu não lembro, não vai dá pra mãe ajudar você. Que a mãe não lembra de como faz isso.</p> <p>Mas eu na realidade fiz o magistério, bem na época que trocou pro ciclo básico, que é esse sistema de não reprovar, que não poderia mais fazer aquelas letrinhas pontilhadas pra criança contornar. Então, foi bem nessa época, então eu achei, na verdade, eu não gostei desse ciclo básico. Porque eu acho, assim, acaba até prejudicando a criança. <b>Você acha que é o caso de fazer o pontilhadinho?</b> Aham. Porque no caso da Minerva mesmo, ela se sente mais segura se ela passar por cima e lógico, mais pra frente eles vão adquirir o formato que vai ter a letra deles. Se fosse assim todo mundo ia ter a letra igual. E a minha letra não é igual a tua. E foi nesse sistema, pontilhadinho. Depois cada um personaliza a sua letra. Eu não sei, pelo menos quando eu estudei eu não gostei dessa troca. E uma que, por eu trabalhar em escola, a gente vê muita falha que acaba acontecendo lá no ensino básico, quando esses alunos chegam aqui. A gente vê cartazes que eles fazem com erros grosseiros de português, eu acho que acaba sendo falha por causa desse sistema, de não ter reprovação, de não ter uma cobrança maior [...]. Não sei, essa é minha opinião.</p> <p><b>O que você acredita que hoje ela esteja aprendendo na escola?</b> Acho que ela está aprendendo a ter um pensamento do que ela vai querer ser no futuro. Vai aprendendo, eu espero que ela esteja aprendendo mesmo como ter gosto pela leitura, gosta de fazer uma conta, quando vier as contas mais difíceis que a gente vai tendo pra frente, que goste também disso, eu quero que ela ... eu acho que ela tá aprendendo a ter gosto pelos estudos. E eu espero que ela goste mesmo.</p> <p><b>Tem alguma coisa assim que você gostaria que ela aprendesse na escola?</b> Além do que ela realmente aprendeu que nem eu falei assim mais na parte de comportamento, ajudar mais, assim, digamos, obedecer regras, que todo lugar que ela for, se ela for trabalhar num lugar, se ela for entrar num estágio, tem regras pra você tá dentro de um estágio, dentro de um <i>shopping</i>, tem regras pra você estar num cinema, todo lugar tem regras e se, de repente, dentro da escola não tiver uma cobrança também que ajude a iniciar essa cobrança... aí o cumprimento dessas regras, eu acho, que é onde acaba gerando conflito nos lugares.</p>

QUADRO XXI - EIXOS DE ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS POR MEIO DE ENTREVISTA COM A MÃE DE MINERVA

FONTE: Da autora

Continua

EIXOS	MÃE DE MINERVA
AUTORREGULAÇÃO-SELF	<p><b>As coisas que ela tá aprendendo hoje podem ajudar na vida?</b> Eu acho que sim. Porque tudo que a gente aprende em algum momento da vida usa. É difícil você dizer que não. Às vezes, que nem eu mesmo eu sempre achei que não fosse usar muitas coisas. Daí agora que eu tô aqui trabalhando no Estado, tô tendo contato com os alunos, eu vejo que eu uso bastante, que nem as coisas de português, a gente usa bastante, na maneira de falar é muito importante, eu mesmo já recebi muito elogio porque diz que eu falo muito bem. (Risadas) <b>Que legal!</b> As meninas aqui falam ‘a você sabe se expressar’. Que bom, eu achava que não sabia. Então, [...], eu mesma me achava tímida. Achava que nunca ia conseguir me expressar bem. Então com o aprendizado que eu tive na escola que eu consegui desenvolver bem. <b>Você disse que fez magistério?</b> Mas eu não concluí o magistério, só fiz 3 anos, daí eu parei. Daí fui concluir o ensino médio, equivalência. Normal, não concluí o magistério, daí não dei sequência em faculdade, até fiz o vestibular, mas não passei, daí desisti. Mas agora eu tenho vontade de volta. Voltar a fazer uma faculdade de pedagogia. Alguma coisa assim.</p>
AUTORREGULAÇÃO-IDENTIDADE	<p>Eu lembro que na época que eu era criança, eu lembro dessa novelinha Carrossel, mas talvez por na nossa época ser mais parecido, porque eu acho que hoje dia não tem mais nada a ver, na nossa época ainda tinha um pouco a ver aquele sistema daquela novela, mas hoje em dia o sistema não tá mais assim, que nem os alunos não tão mais com o mesmo pensamento que nem daquelas crianças lá e porque o texto é o mesmo. <b>É o mesmo?</b> É, é a mesma história, como era naquela época eles fizeram agora. Eles regravaram, só que eles não readaptaram pros dias de hoje, daí eles continuam com o mesmo sisteminha da primeira versão da novela. <b>Que foi há uns 10 anos atrás?</b> Se não for mais. Então, se você assiste lá você vê que é uma coisa totalmente fantasiosa. <b>Bem diferente da nossa realidade?</b> Diferente da nossa realidade, aí acaba que as crianças acabam achando que tem que ser, que é daquele jeito, que elas são daquele jeito.</p> <p><b>E português, ela não pede tua ajuda?</b> Em português não. É muito difícil ela pedir ajuda. Assim, como eu falei, é mais em relação à letra cursiva, que nem ontem, ela tinha que escrever, tava em letra caixa alta e ela teria que escrever passando para o plural cursiva, daí ela já falou: ai mãe eu preciso que você me ajude. “Eu não sei fazer o “s”, o meu “s” fica feio”. Então, ela queria que eu na verdade escrevesse fraquinho pra ela passar por cima.</p> <p><b>Mas ela se concentra? Ela não tem dificuldade pra se concentrar?</b> Não, é que nem em casa, não sei na escola. Que nem em casa, ela se distrai muito com a irmã, com a televisão, ela sempre faz a lição na cozinha e a cozinha e a sala são juntas, daí a televisão tá ligada, a irmã conversando, isso acaba distraindo ela. E na escola o que a professora passou pra mim, até um vez que eu conversei com ela, que as amiguinhas ficavam muito chamando ela, chamando, e ela não dizia não, as amiguinhas chamavam e ela dava atenção. E é isso que acabava dificultando ela na hora da aprendizagem, da matemática, e até na hora de copiar uma lição do quadro. Eu percebi que tava vindo muita lição pela metade, e ela não tava conseguindo copiar todo o texto que a professora passava. Então, é esse tipo de falta de atenção, concentração que eu digo.</p> <p><b>Que você acha que ela gosta de aprende na escola?</b> Ela gosta do português. Gosta de aprender assim é mais com palavras, procurar palavras, essas coisas. Texto assim até que ela se bate um pouquinho, digamos olhar a figura, vê a sequência daquela figura, criar historinhas, nomes pros personagens ali, ela fica assim meio em dúvida. Até quando vai o caderno de criação de texto, ela pede, às vezes, minha ajuda. Mas ela gosta. Ela gosta de leitura, ela ganha bastante livro, então ela lê mesmo. <b>Em casa ela lê?</b> Aham, pega livro na biblioteca da escola, sempre ela tá com um livro diferente assim na mochila dela, eu sempre olho. Eu vejo que ela sempre tá trocando de livro, lendo, ela ganha bastante livro, que nem o padrinho dela também dá bastante livro pra ela.</p>

QUADRO XXI - EIXOS DE ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS POR MEIO DE ENTREVISTA COM A MÃE DE MINERVA

FONTE: Da autora

Continuação



EIXOS	MÃE DE MINERVA
AUTORREGULAÇÃO-IDENTIDADE	<p>Como ela é a primeira, ela é a primeira filha, a primeira neta, a primeira sobrinha, a primeira quase tudo. (Risadas). Então, ela é muito paparicada, foi muito mimada, não só por nós pais, mas também pelas pessoas da família. Então, é assim bem dengosinha, pede bastante ajuda da gente, chora bastante. Nesse ponto assim que ela é mais chorona, que nem eu falei... a gente fala Minerva vai fazendo a lição antes de eu chegar, quando eu chegar eu só corrijo, vejo o que tá errado. Não, ela tem que esperar, ela é bem assim ..., nesse ponto eu queria que ela tivesse mais assim ... <b>Independência?</b> Aham. Não tivesse tanta timidez, eu sei que um pouco dessa timidez dela é porque a gente tentou muito proteger.</p> <p>Só que a Minerva é uma criança bem obediente, sabe? Esses dias eu proibi ela de mexer no computador. E daí eu cheguei em casa, esses dias que ela tá proibida de mexer no computador, eu vou lá e vejo se ela mexeu ou não, e eu percebi que ela não mexe mesmo.</p> <p>Ela assiste aquela novelinha Carrossel, [...] daí começa a falar que nem os personagens, eu não sei se é só ela, ou se outras crianças são assim, daí ela quer a luva igual a da Maria Joaquina, fica falando que é burra, que nem um piazinho que diz que fica falando toda a hora que é burro. Quando a gente tá ensinando ela, às vezes, fica: porque eu sou burra, mas eu sô burra; daí eu digo não, você não é burra, você sabe, você tem preguiça mesmo. Por que daí ela fica que nem os personagens da novela.</p> <p>Daí ela questiona muito acho por ter esse negócio de ter um menininho pobrezinho, ter a menininha pobrezinha que tem só um tipo de tenizinho, daí tem essa bem riquinha: mãe, a gente é pobre ou a gente é rico?</p>
AUTORREGULAÇÃO-RESILIÊNCIA	<p>Ela fica sozinha até as 4. Até no ano passado e o começo desse ano, eu trouxe ela aqui. Só que a direção proibiu de trazer filhos aqui na escola. Daí eu tive que deixar. Mas eu deixo tudo arrumadinho, prato pronto em casa. Ela chega em casa esquentando no micro-ondas, almoça, daí às vezes ela... que nem agora que tá calor, pode descer, ir no parquinho. Então ela desce fica no parquinho. Fica em casa assistindo televisão. Algumas vezes, ela mexe no computador.</p> <p><b>Tem alguma coisa que você acha que ela pode melhorar?</b> Eu gostaria que ela, assim, a Minerva tentasse ser um pouco mais independente. Ah, então ela se vira, é criativa. Ela é criativa, nesse ponto ela se virou bem, ela perguntou “mãe, sabe aquela meia que rasgou?”, sei, “posso cortar?” Pode, daí quando eu cheguei em casa tava lá [tinha transformado a meia em luvas].</p>
AUTORREGULAÇÃO-ALTERIDADE	<p><b>Se em alguma coisa das outras, ciências, história, ela pede ajuda?</b> Quando precisa pesquisar alguma coisa, ela pede [...]. <b>Daí normalmente pra quem ela pede ajuda?</b> Pra mim. (Dou risada) <b>Tem outras pessoas em casa?</b> Tem o pai. Que ela poderia pedir, mas normalmente ela pede pra mim. Daí ela fala: “fulana vai sem uniforme”. Entendeu? É esse tipo de cobrança, esse tipo de coisa, daí eu pego justifico, fulana não vai porque o pai e a mãe dela não cobra, mas eu comprei uniforme pra você, pra você ir pra escola. [...] Eu explico assim pra ela. Mas eu não sei porque os outros pais não, que nem no nosso condomínio mesmo, tem uma menina que estuda na sala dela, então ela não vai de uniforme.</p> <p><b>Eu posso saber porque você proibiu [o uso do computador]?</b> O que aconteceu: uma amiguinha dela mandou ela digitar um site, eu vi, vai lá favorito, aquela flechinha pra buscar os anteriores, daí eu vi aquele site, daí eu falei assim porque você mexeu, porque você escreveu, porque você quis saber sobre isso, ela pegou e falou que foi uma pessoa, que foi uma amiga dela que falou pra ela por, queria saber qual amiga e tal. Daí eu falei isso aqui é coisa de adulto.</p> <p>Eu tento explicar da melhor maneira pra ela entender bem, eu tento ser clara assim na hora de explicar que tem casos e casos, às vezes tem gente que tem três carros, mas não tem o que comer, hoje é tão fácil tirar um carro da concessionária. Eu tento explicar pra ela: não, hoje em dia só porque tem carro que é rico, e classe média mesmo aumentou bastante.</p>

QUADRO XXI - EIXOS DE ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS POR MEIO DE ENTREVISTA COM A MÃE DE MINERVA

FONTE: Da autora

Continuação

EIXOS	MÃE DE MINERVA
<b>AUTORREGULAÇÃO-HOMEOSTASE</b>	Quando expliquei que pretendia chamar os pais para comunicar os resultados da pesquisa, ela comentou: ah, é isso é uma coisa que eu ia perguntar pra você, se depois no final porque você tá analisando, observando, então você vai chegar numa conclusão. Você vai passar essa conclusão? Explico que estou pesquisando sobre o portfólio.

**QUADRO XXI - EIXOS DE ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS POR MEIO DE ENTREVISTA COM A MÃE DE MINERVA**

FONTE: Da autora

**Conclusão**

A mãe de Minerva mostrou-se muito à vontade durante a realização da entrevista e aqui foram apresentadas muitas falas dessa mãe para evidenciar o quanto possuía diversos conhecimentos e posicionamentos acerca das questões escolares e muitas outras no que se refere ao sentido educativo na lida com sua filha. Havia iniciado a formação em Magistério (não concluindo), trabalhando (no momento em que foi entrevistada) como assistente geral em um Colégio Estadual, e manifestava o interesse em continuar seus estudos na área da educação (Pedagogia, talvez). Tais informações, aliadas aos dados obtidos junto a Minerva, permitem observar como são fundamentais as experiências de vida de um indivíduo, o seu “senso biográfico”, de passado, presente e futuro (identidade), para a construção e a consolidação de conhecimentos coerentes acerca do mundo e acerca de si próprio, formando um *self* sólido (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014).

Observemos o quanto a mãe de Minerva, ao ser questionada sobre a filha, posiciona-se intensamente, afirmando seus conhecimentos e mesmo intuições relativos à área educacional (por meio de pensamento consciente e pela linguagem lógica) e trazendo muitos dados sobre si mesma, suas crenças e teorias sobre si e sobre o mundo (história escolar, reflexões pessoais sobre metodologias escolares), os quais devem contribuir imensamente para/na sua percepção e interação com a filha, validando (ou não) conteúdos, conhecimentos, sentimentos da mesma. Como, por exemplo, quando a mãe comenta sobre o conteúdo da novela televisiva “Carrossel” e critica o modelo de escola, de professora e de crianças que essa novela apresenta às “crianças de hoje em dia”, questionando a própria filha em relação à assunção desses modelos-personagens propostos pela novela.

A mãe de Minerva trouxe muitas percepções a respeito da filha, como a identificava, percebendo-a como uma criança que: sentia um pouco mais de

dificuldade em algumas atividades, solicitando mais ajuda em matemática; precisava e demandava “apoio” da mãe para fazer o “pontilhado” ou traçar determinadas letras (ou desenhos) para que ela passasse seu traçado por cima; distraía-se com facilidade e não sabia dizer “não” para as amigas que a chamavam para conversar durante as atividades em sala de aula; tinha preferência por atividades relacionadas à área de língua portuguesa, como leitura de livros infantis; era um tanto quanto tímida, “mimada”, “dengosa” e “dependente”, demandando bastante atenção por parte dela e dos familiares (avó, tios), mas obediente.

Observemos que Minerva, ao ser entrevistada, também apresentou informações bastante compatíveis com as que foram fornecidas pela mãe. Podemos destacar, como já foi feito antes, que a aluna entrevistada apontou como um fator de “ansiedade” no atual contexto a escrita em letra cursiva, o que, segundo ela, demandava-lhe mais esforços e habilidades (ser rápida, por exemplo) do que os que lhe estavam disponíveis naquele momento, requisitando que buscasse meios de superação de tal desafio (escrever em letra cursiva rapidamente), que encarava como dificultoso. Assim, reforçando a nossa posição, entram aqui aspectos relacionados ao que chamamos de Autorregulação-Resiliência Ampliada, de acordo com o STAA (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014).

E como Minerva fazia para superar tais situações adversas? Em casa, ela solicitava ajuda da mãe, ou melhor, pedia que a mãe escrevesse “fraquinho” ou “pontilhado”, para que ela passasse por cima, afirmando que tinha uma “letra feia”, um componente de suas crenças autorreferenciadas no atual momento (LOOS; CASSEMIRO, 2010), obtendo assim o apoio da mãe. Neste sentido, notamos que, frequentemente, a forma como os indivíduos buscam a criação de novos recursos para a superação de obstáculos é mediante, inicialmente, a procura por modelos a imitar, a reproduzir. Isso, em nossa opinião, significa a busca por modelos de autorregulação externos que possam ser incorporados ao “reservatório” de referências, de estratégias presentes no *self*, e que servem inicialmente como “estepe” – como nas palavras de Hadji (2001) –, enquanto o indivíduo não alcançar, progressiva e gradualmente, níveis superiores de autêntica autonomia.

Ao ser questionada sobre em que gostaria que a filha melhorasse, a mãe de Minerva expressou o seu desejo de que a criança se tornasse “mais independente”. A mãe apresentou certa noção de que ela e os familiares acabavam colaborando

para que a criança se comportasse de um modo mais dependente, demandando demasiada atenção por parte dos adultos. Portanto, ela foi capaz de reconhecer que embora desejasse que a filha se tornasse mais independente, acabava paradoxalmente colaborando para que ela se tornasse mais dependente, ou seja, menos autorregulada. De certo modo, compreendia que ela e todos com os quais Minerva se relacionava mais proximamente faziam “parte de uma cadeia que, quer se deseje ou não, interferirá diretamente na vida dos demais.” (LOOS; CASSEMIRO, 2010, p. 302)

E como a mãe poderia ajudar a filha a se tornar mais autorregulada nas aprendizagens escolares e na vida? Loos (2007) esclarece que a mãe ou outro “cuidador” responsivo pode auxiliar no desenvolvimento da autorregulação da criança acionando a sensação de controle por parte desta – levando-a a aperceber que é capaz de realizar certa tarefa de maneira mais autônoma – o que deverá contribuir para o fomento de sentimentos de autoeficácia, influenciando posteriormente na resolução exitosa dos problemas. Já Díaz, Neal e Amaya-Williams (1996) sugerem que existem quatro tipos de estratégias que podem favorecer a participação ativa das crianças em tarefas (de ensino) e a tomada gradual por parte delas da função de autorregulação: 1) o uso de elogio e encorajamento, 2) a formulação de perguntas conceituais, 3) as declarações de renúncia por parte do adulto que assiste a criança, e 4) uma retirada física verdadeira do adulto, durante a manipulação dos objetos envolvidos na tarefa.

Minerva, embora talvez não fosse tão perceptível para a mãe, já vinha passando por um processo de desenvolvimento da independência e, portanto, da capacidade de se autorregular, de se autogovernar, de uma forma geral, mas principalmente no que diz respeito ao Eixo Autorregulação-Resiliência, na medida em que já ficava algumas horas do dia sozinha em casa, depois do horário que saía da escola até o horário em que a mãe chegava do trabalho. E, também, apresentava um bom potencial criativo (resiliente), pois buscava autonomamente meios para criar coisas que eram do seu interesse e para resolver situações que se revelavam desafiadoras, como no episódio referido pela mãe em que transformou uma meia rasgada em luvas (para vestir como uma das personagens da novela Carrossel).

Ainda, gostaríamos de destacar que em dado momento, mais especificamente ao fim da entrevista com Minerva, percebemos um instante em que poderíamos discernir que ultrapassávamos os limites de uma simples entrevista,

mediada pela comunicação do pensamento consciente por meio da linguagem oral (e audiovisual, em função da presença da filmadora), e migrávamos para um nível de interação mais harmonioso – de busca de Homeostase ou, em outras palavras, da dimensão que se manifesta por meio da Translação Comunicativa (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014) –, em que percebemos indicadores da Autorregulação-Homeostase, no momento em que a criança sugeriu estar identificada com a entrevistadora e com a possibilidade de ajudar pessoas, sendo que a pesquisadora se sentiu lisonjeada sendo tomada como alvo de identificação:

**Será que essas perguntas que eu tô fazendo te ajudam?** Acho que sim.  
**A aprender, por exemplo? É. Como?** Porque assim se eu quiser fazer alguma entrevista com alguma pessoa, quando eu for grandona, eu lembro, eu lembro de você me perguntando, daí eu ajudo a pessoa.

Já podemos antecipar que este constructo, o da Autorregulação-Homeostase, revelou-se bem difícil de ser explicitado em praticamente todos os Estudos Individualizados, pois sua observação e análise depende de uma sensibilidade que ultrapassa a quebra analítica dos fatos, por isso mesmo, da “sensibilidade”. Também, porque a *Homeostase* (conceitualmente falando) funciona como um “devir”, um atrator, pelo qual somos “puxados” na busca de experienciar a qualidade interacional e a plenitude existencial. Caracteriza-se pelo desenvolvimento e pelo compartilhamento da meta-abstração. Assim, o que podemos detectar são indicadores deste movimento, especialmente oportunizados pelo exercício da *alteridade* e da *resiliência*. A autorregulação que acontece e que está implícita nessa dimensão diz, assim, respeito ao anseio de conexão, na qual o ser psíquico deseja ao seu máximo limite o desenvolvimento e a harmonia das e entre as dimensões *recursiva*, *configurativa*, *criativa* e *moduladora* da psique. É a dimensão de combate à entropia que pode caotizar a

[...] organicidade sistêmica da Célula Psíquica, incluindo-se nisso a esfera da “engrenagem” interacional, a Alteridade. Isso dependerá fundamentalmente do alcance da prática da Resiliência Ampliada, a qual funciona em modo de meta-abstração, e que é, digamos, a instância mais “fugidia” e, por isso, mais complicada de exercitar. (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d, s/p)

Nesse sentido, a meta-abstração, concebida da forma como apresentada acima, além de ser a instância mais “fugidia” e complicada de exercitar, também seria, conseqüentemente, a mais difícil de ser “observada”, “espreitada”. Com a mãe de Minerva, por exemplo, pudemos intuir a presença de uma “sintonia plena” entre ela e a entrevistadora, mas seria difícil situar um momento específico em que isso aconteceu, pois em diversos momentos, durante a entrevista, foi possível experimentar sentimentos de empatia/harmonia em relação ao posicionamento da mãe, à forma como ela se dirigia a mim, entrevistadora, evidenciando confiança e vontade de colaborar. Tal postura pode ser compreendida como facilitadora da ampliação da comunicação e da compreensão entre as pessoas, algo que nos aproxima da dimensão da Translação Comunicativa. E, em termos de autorregulação isso significa o alcance de níveis ótimos de interação, de homeostase (de superação de estados caóticos) e de transformação do “eu” em direção ao *Verdadeiro Eu* (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014), em uma qualidade de conexão, plena de alteridade, universal.

A seguir faremos a apresentação e a análise do material que foi concebido mediante o Estudo Individualizado de Rômulo.

### 3.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO ESTUDO INDIVIDUALIZADO DE RÔMULO

Rômulo foi convidado a participar dos Estudos Individualizados para fazer parte da amostra que deveria ser composta por crianças do sexo masculino e também porque era uma criança que tinha evidenciado bom nível de aprendizagem, principalmente na disciplina de Língua Portuguesa, uma vez que ele frequentemente realizava textos com um bom número de palavras e frases, e razoavelmente bem estruturados (com pontuação e paragrafação corretos).

Era uma criança que pouco sorria e falava espontaneamente. Com frequência, em sala de aula, sentava-se em alguma cadeira no centro da sala, mas mais ao fundo. Mantinha bom nível de atenção e concentração durante a realização das tarefas escolares, e dificilmente saía do lugar a ele destinado em sala de aula, levantando-se da cadeira apenas em algumas ocasiões, quando era necessário que o fizesse e para ir ao banheiro.

Rômulo havia sido transferido para a Escola “Maria da Glória” e passou a fazer parte da turma que participou do nosso estudo empírico no início do segundo semestre do ano de 2012. Ele estudava anteriormente em uma escola de educação integral<sup>75</sup> e por iniciativa da família foi transferido desta para a Escola “Maria da Glória”, passando a frequentá-la apenas no turno matutino. A transferência foi motivada por queixas constantes da parte de Rômulo em relação à antiga escola, pois, segundo relatos, reclamava da professora e da escola, e chorava constantemente, solicitando à mãe que fosse buscá-lo mais cedo.

Na ocasião em que fez a entrevista (no início de dezembro de 2012), ele estava ainda com sete anos, mas bem próximo de completar oito anos. Ele morava com os pais, com um irmão de dezesseis anos e com outro de cinco anos. No mesmo terreno em que a família de Rômulo residia situava-se também a casa dos avós maternos, onde, além destes, morava um tio adulto, que era uma pessoa com deficiência física e que fazia uso de cadeiras de rodas.

Abaixo, segue o Quadro XXII com as respostas de Rômulo ao roteiro semiestruturado de entrevista, já sistematizadas de acordo com os Eixos eleitos para procedermos à análise desse material.

EIXOS	RÔMULO
AUTORREGULAÇÃO- SELF-IDENTIDADE	<p><b>Quantos anos você tem?</b> 7 anos. <b>Ah você tem 7, quando você faz 8?</b> Dia 20. <b>20 de dezembro?</b> Fez que sim. <b>Ah que legal, bem perto do Natal, você faz festa?</b> Faz que sim.</p> <p><b>O que você gosta aqui nesta escola?</b> De escrever. <b>Você gosta de escrever?</b> Faz que sim. <b>Eu já vi algumas coisas que você escreveu, você escreve bem?</b> Faz gesto com as mãos como se não soubesse. <b>O que você acha?</b> Faz negativa com a cabeça. <b>Você acha que não escreve bem?</b> Faz que não. <b>Por que?</b> Porque o meu “a” eu não consigo fazer. <b>Qual letra?</b> “A”. <b>Não consegue fazer a letra “a”?</b> Faz que não. <b>O que acontece?</b> Eu faço assim (risca com o dedo a mesa). <b>Como é que é?</b> (Ele repete o gesto) Eu faço assim.</p>

QUADRO XXII - EIXOS DE ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS POR MEIO DE ENTREVISTA COM RÔMULO

FONTE: Da autora

Continua

<sup>75</sup> As escolas municipais curitubanas que trabalham com educação integral ou em tempo integral são chamadas de Centros de Educação Integral (CEIs), sendo que nestes Centros os alunos participam de atividades extracurriculares (música, brinquedoteca, informática, etc., dependendo do que o Centro disponibiliza) em um período e, no período contrário, no contraturno, participam das atividades de sala de aula, de acordo com o ano escolar em que se encontram (do 1º ao 5º ano), e fazem as principais refeições do dia (lanches matutino e vespertino, e almoço) nos próprios Centros.

EIXOS	RÔMULO
AUTORREGULAÇÃO-SELF-IDENTIDADE	<p><b>Mas você sabe fazer do outro jeito, mas quando você escreve você faz assim?</b> Mas eu comecei a escrever esse “a” aqui (repete o gesto), em agosto. <b>É aquele “a” de mão?</b> Faz que não. <b>Você começou a escrever esse “a” em agosto, você escrevia outro tipo de “a”?</b> Faz que sim. <b>E agora você escreve esse?</b> Confirma. <b>Por que você mudou?</b> Mas é que antes eu escrevia muito feio. <b>Daí você mudou agora pra esse, daí melhorou?</b> Faz que sim. <b>Você disse que gosta muito de escrever?</b> Confirma. <b>Escreve qualquer coisa?</b> Faz que sim. Menos letra de mão, eu não sei. <b>Ah, você não sabe letra de mão?</b> Faz que não com a cabeça.</p> <p><b>Você sabe o portfólio?</b> Faz que sim. <b>Você conhece o portfólio que a professora tá fazendo com vocês?</b> Faz que sim. <b>O que você acha que é um portfólio?</b> Uma pasta. <b>Pra que serve a pasta?</b> Pra guardar as lições. <b>Só pra guardar as lições?</b> Faz que sim.</p> <p><b>Será que ajuda em alguma coisa o portfólio pra você?</b> Faz que sim. <b>O que?</b> Porque se e a gente não tivesse o portfólio, a professora ia ter que deixar no armário.</p>
AUTORREGULAÇÃO-RESILIÊNCIA	<p><b>Tem alguma coisa que você acha muito, muito difícil de aprender?</b> Faz que sim, continha de chave. <b>Continha de chave, como é continha de chave?</b> Ele abaixa a cabeça, parece refletir. Ele comenta algo que eu não entendo, peço pra ele escrever em qualquer lugar do caderno. Ele escreve, vira o caderno e me mostra. <b>Isso é difícil?</b> Faz que sim. <b>Por que é difícil isso?</b> Mas eu não sei essa aí. <b>Você não sabe, você não sabe fazer esse tipo de conta?</b> Faz que não. <b>Mas a professora passou pra vocês essas contas?</b> Faz que sim. <b>Você não conseguiu fazer ou fez?</b> Eu consegui, mas daí a professora falou que tava errado. <b>E daí o que aconteceu?</b> Daí ela me ajudou.</p>
AUTORREGULAÇÃO-ALTERIDADE	<p><b>Em casa, quando você faz as tarefas de casa, tem alguém que te ajuda?</b> A minha mãe. <b>Você pede ajuda pra ela ou ela...?</b> Eu peço. <b>Ela te ajuda, como ela te ajuda?</b> Me ajuda. <b>Como, ela fala as coisas, ela lê pra você, como ela faz?</b> Ela me ajuda. <b>E tem mais alguém que te ajuda?</b> Só minha mãe.</p> <p><b>Tua mãe trabalha numa loja, daí você fica com o teu vô ou com a tua vô?</b> Minha vó. <b>Eles, ela não te ajuda nas tarefas?</b> Não. Eu gosto de fazer com a minha mãe, daí eu só posso fazer a noite porque ela só chega 7 e meia. <b>Você não tá muito cansado a hora que ela chega?</b> Faz que não.</p> <p><b>Você tem alguém em casa que você ajuda, você ensina alguma coisa em casa?</b> Faz que não. <b>Você tem um irmão, não tem?</b> Faz que sim. <b>Que idade tem o teu irmão?</b> 5. <b>Ele é menor que você, você não ajuda ele em alguma coisa?</b> Faz que não.</p>
AUTORREGULAÇÃO-HOMEOSTASE	<p>Você tá em qual pergunta? [pergunta em relação ao roteiro de entrevista] <b>Eu tô aqui. Por que?</b> Vai demorar muito. <b>Não vai, é rapidinho. Tem pergunta que eu já fiz.</b> Explico que tem pergunta que eu antecipei. <b>Você tá bem?</b> Ele faz que sim. <b>Você não está gostando de responder as perguntas?</b> Faz que não com a cabeça.</p>

QUADRO XXII - EIXOS DE ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS POR MEIO DE ENTREVISTA COM RÔMULO

FONTE: Da autora

Conclusão

Como podemos observar neste Estudo Individualizado agrupamos os dados Autorregulação-Self e Autorregulação-Identidade em um único Eixo (Autorregulação-Self-Identidade) por acreditarmos que em relação a Rômulo isso seria adequado, uma vez que ele respondeu a maior parte das questões afirmando “não sei”, dificultando a obtenção de dados durante a entrevista. Apesar disso, foi possível notar aspectos de sua autorregulação tanto no que se referia às crenças e aos



sentimentos acerca de si mesmo (*self*), quanto ao como se mostrava ao mundo (identidade) (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d; LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2014). Por exemplo, a respeito de seus gostos, preferências, sentimentos de competência (autoeficácia) e autoavaliações, Rômulo afirmou que gostava de escrever, “mas letra cursiva não”, porque a sua “letra de mão”, principalmente o “a”, era feia e ele julgava, autoavaliava, que não sabia escrever este tipo de letra.

Levando em conta o Eixo Autorregulação-Alteridade, verificamos que Rômulo fez referência, principalmente, à mãe como a pessoa que o apoiava durante a realização de atividades escolares em casa. Durante a entrevista procuramos conhecer como ele concebia sua interação com outras pessoas da família, de acordo com as informações obtidas (sistematizadas conforme os Eixos de análise propostos) junto à mãe da criança em pauta, como seguem abaixo, no Quadro XXIII. Rômulo, no entanto, limitou-se a afirmar que era apenas a mãe que o ajudava nas lições de casa e que ele não auxiliava ou ensinava qualquer pessoa da família em alguma atividade ou conhecimento.

EIXOS	MÃE DE RÔMULO
AUTORREGULAÇÃO-SELF	<b>Como você pensa que essas coisas que ele tá aprendendo hoje possam vir ajudá-lo na vida dele?</b> Ajuda, quando a gente estudava a gente pensava: aí que sak (censurou-se pra não falar “saco”) tem que aprender certas coisas, hoje eu sei que faz diferença, até pra eu poder ajuda ele, né? Quando a gente é criança a gente pensa “porque aprender isso? Eu vou usar isso? Quando vô usar isso?” Hoje eu penso ainda bem que eu passei por isso, estudei isso, hoje eu posso ajudar, no caso, meu filho. Vai ajudar de repente, até pra que, no papel de pai, pra que ele possa... Eu explico pra ele, falo pra ele se o teu pai não é bem aquilo que você quer que ele seja, então quando você for pai você faz diferente, ou você dá valor e você aceita teu pai, os “nãos” que ele diz.
AUTORREGULAÇÃO-IDENTIDADE	Mas no 3º ano ele mudou: de manhã em sala e de tarde brincava, daí ele se tornou uma criança diferente, não se acertou com aquela professora, chorava, não queria ir para a escola, pedia para a mãe ir buscá-lo. <b>O que você acha da escola?</b> Que o Rômulo está hoje, agora? Ele tá contente. Bem contente. E gosta da professora, gosta dos alunos, ambiente, ele falou que esta escola é bem limpinha. Na outra ele não gostava nem de usar o banheiro, ele dizia “ah mãe o banheiro é muito feio, não tem porta, não tem tranca”, tinha medo de ir no banheiro. Sabe? Essas coisas. Aqui ele tá bem contente. <b>E o que você acredita que ele esteja aprendendo aqui?</b> Além do conteúdo? <b>O que você sabe que ele está aprendendo aqui?</b> Ele conta bastante coisa, sabe, agora ele tá fazendo bastante caligrafia, tá melhorando, ele quer ensinar o irmão dele, que tem 5 anos, ele falou vou ser professor do meu irmão, já vai pra 1ª série, então já tem que saber, naquela escola lá, tem que ajudar ele, que é pra eu comprar uma lousa pra ele, giz e apagador, pra ele ser professor, que o ano que vem já tem que vir preparado, bem preparado pra essa escola.

QUADRO XXIII - EIXOS DE ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS POR MEIO DE ENTREVISTA COM A MÃE DE RÔMULO

FONTE: Da autora

Continua

EIXOS	MÃE DE RÔMULO
AUTORREGULAÇÃO-IDENTIDADE	<p><b>Como você acha que ele está indo na escola?</b> Ele tá indo bem. Pelo menos assim a matéria tá indo bem. Eu sempre pergunto: tem lição? Ele diz já fiz na escola, vou olhar no caderno dele, tá certo. Quando ele tem alguma dificuldade, matemática... acho que tá dando mais trabalhinho, assim, eu tento ajudar ele, quando, esses dias eu não conseguia, não conseguia não, eu explicava, explicava, explicava, parecia que tava explicando certo, daí ele falou a professora explicou de um jeito que é bem mais fácil, fazer conta lá, que era de dividir, às vezes, ele se embanana um pouco assim, tá indo.</p> <p><b>Tem alguma coisa que você percebe que ele gosta bastante de aprender na escola?</b> Bom, ele pergunta pra mim: mãe o que você gostava quando você estudava? Eu amava matemática, amava, amava e daí ele falou “então vou ter que amar matemática porque você também amava”, e eu falei: então se esforça. Então, acho que ele tá se dedicando mais pra matemática. <b>Mas será que isso que ele gosta?</b> Ele gosta muito, muito, mas ele ama mesmo é desenho. Você pode pedir pra ele, se ele olhar aquele ursinho ali ele desenha. Sabe, se ele olha assim. Ele tem uma facilidade pra decorar o desenho, pra desenhar, pra decorar o desenho, tem na mente dele, tamanho da cabeça proporcional ao corpo, tem gente que desenha cabeça grande corpinho pequeno, ele não, se ele desenha ele desenha uma pessoa certa, desenha um carro, o que você imaginar ele desenha muito bem, nossa se você vê os cadernos e desenhos que ele tem em casa, ele desenha pra mim, cola na geladeira, me manda bilhete, assim sabe? Bem amável comigo.</p> <p>Não, ele é teimoso mas acho que é por causa do gênio, né? Mas de aprender assim não. <b>Teimoso?</b> Genioso, bate de frente às vezes comigo. Não, não e não, sabe? É carinhoso comigo, mas às vezes é bem teimoso. E às vezes o pai dele, ele quer enfrentar o pai dele.</p> <p><b>Quando tem alguma coisa, por exemplo a matemática que, às vezes, é um pouco mais difícil, como você percebe que ele faz pra aprender um coisa que é mais difícil?</b> Ah ele pede ajuda, às vezes, ele fica nervoso quando ele não aprende, diz “não, tem que aprender”, daí ele se cobra até demais. Eu tenho que aprender, tenho que aprender, sabe?</p> <p><b>Tem alguma coisa que você acredita que ele deva melhorar, no sentido geral, não precisa ser ...?</b> Eu queria que ele fosse mais ... não sei se amigável é a palavra, conseguisse ter mais amigos, sabe eu acho que ele é muito sozinho, ele tem alguns amigos, ele não fala muito de amiguinhos, amigos, amigas, não só nessa escola, ele falava muito quando ele tava no CMEI, daí são bem menores, acho que amizade é outra coisa, agora ele fala “eu sou amigo daquela pessoa lá, mas ele só quer emprestar minha borracha daí não me devolve, daí eu quis ser amigo de outra menina ela só quer meu lanche”. Tipo assim, “eles só querem me explorar”, então ele fala assim, “meus amigos só querem me explorar, não querem ser meus amigos pra brincar, eles querem ser meus amigos pra emprestar as coisas e não me devolver”.</p>
AUTORREGULAÇÃO-RESILIÊNCIA	<p><b>Por mais que ele não reclame, tem alguma coisa que você veja que é difícil pra ele aprender, principalmente aqui na escola?</b> Acho que ele tem que se dedicar mais pra matemática, porque acho que é o que exige mais da pessoa, que não é decorar, você tem que aprender, exige então mais da pessoa.</p>
AUTORREGULAÇÃO-ALTERIDADE	<p>E às vezes o pai dele, ele que enfrenta o pai dele, e daí ele fala “por que você não me defende, mãe?” Daí eu falo “quando você for pai você vai entender. Teu pai quer o bem pra você. Quando a gente fala não, não é porque a gente não gosta, a gente gosta”. Daí eu falo pra ele: “hoje você não entende, mas quando você for pai você vai entender”. <b>Daí ele pede pra você ...?</b> Pra eu interferir. Tipo assim meu marido fala “não assiste mais desenho, chegou a hora de dormir”, “mas eu quero terminar de assistir”, “é DVD, assiste amanhã, tem a tarde”. “Não, porque é meu pai que manda, você não manda, você tem que me defender”. “Ah, Rômulo quando você for pai então faça diferente, mas teu pai tá certo. São 10, 11h tem que dormir, tu tem que dormir, acordar cedo, são regras, a vida também tem isso, não é tudo que você quer você faz.”</p>

QUADRO XXIII - EIXOS DE ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS POR MEIO DE ENTREVISTA COM A MÃE DE RÔMULO

FONTE: Da autora

Continuação

EIXOS	MÃE DE RÔMULO
<b>AUTORREGULAÇÃO-ALTERIDADE</b>	<p>Daí eu falei assim “eu não posso só gastar com você, tenho que gastar com a mãe, com o pai, com os 3 filhos, com a casa.” <b>No caso, você gasta demais com os outros?</b> É, ele queria que gastasse só com ele. Sabe? Tipo assim. Eu falei “olha, você vai me entender, hoje você não me entende. Tem 7 anos, daqui um tempo você vai me entender”. Ele pensa, assim, fica meio pensativo.</p> <p>Ele pede ajuda, eu tentei ajudar, talvez não soube ajudar direito, a explicação da professora ajudou mais ele. Eu falei pra ele “quando a mãe da gente, a mãe não consegue às vezes ajudar, pede ajuda lá pra professora, ela também tá lá, ela também ajuda. Ela não tá lá só pra te dar lição e pronto, ela tá lá pra te ajudar, tirar suas dúvida”, daí aceitou que é assim, que a gente tem que pedir ajuda pra pessoas. A gente não tem obrigação de saber tudo.</p> <p><b>E daí tem a avó que às vezes ajuda?</b> Ajuda, então como tem meu irmão que é cadeirante, então ele precisa de muita ajuda, então a minha mãe, às vezes, consegue ir para o nosso serviço, às vezes, ela não consegue. Não consegue, assim ela tem que ficar cuidando dele, daí ela cuida do Rômulo.</p>
<b>AUTORREGULAÇÃO-HOMEOSTASE</b>	<p><b>Você tem alguma coisa que você gostaria muito que seu filho aprendesse na escola?</b> Eu queria que ... eu quero que ele seja feliz, né? Então, tipo... tudo que vir é lucro.</p>

QUADRO XXIII - EIXOS DE ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS POR MEIO DE ENTREVISTA COM A MÃE DE RÔMULO

FONTE: Da autora

## Conclusão

A mãe de Rômulo acreditava que o que o filho estava aprendendo na escola de alguma forma iria ajudá-lo em sua vida futura, e ela enfatizou que procurava passar ao filho conhecimentos e valores importantes que poderiam servir de base, especialmente para o desempenho do “papel de pai”, o que pode ser compreendido dentro dos processos de autorregulação do *self* (Autorregulação-Self), e na interface entre o âmbito subjetivo, *self*, e a objetividade existencial, identitária (Autorregulação-Identitária).

Especificamente acerca de como Rômulo se mostrava ao mundo, sendo possível discernir-lhe características indicadoras de sua *performance identitária* (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014), a mãe apresentou vários dados sobre como ela identificava a criança, inclusive biograficamente: era uma criança que, na escola, até o ano anterior se mostrava satisfeito; mas, repentinamente, no início do terceiro ano (2012) foi se modificando, tornou-se uma “criança diferente”, começou a chorar e a se queixar bastante da escola e não estava “se acertando” com a professora. Com a mudança de escola (meados do ano de 2012), evidenciou contentamento, demonstrava apreciar a nova escola, a professora, os colegas, produzindo comparações entre a “velha escola” (suja, banheiro feio, sem porta, “amedrontador”) e a “nova escola”

(limpinha). O comportamento de Rômulo e outros indicativos do contexto de informações obtidas acerca do garoto sugerem que algo importante aconteceu em sua história de vida, referente a suas relações interpessoais familiares (talvez envolvendo seu pai?), e que pode ter sido agravado no período em que chorava e se recusava a ir para o Centro de Educação Integral (CEI) que frequentava na época, de forma a influenciá-lo a se tornar uma criança pouco amigável, tímida e com dificuldades para se socializar. Segundo Mischel e Morf (2005), a construção do *self* emerge de interações dinâmicas e contínuas entre a história biológica e genética do indivíduo e sua história de aprendizado social, de processos de desenvolvimento e de influências culturais e sociais. Com o tempo, durante o curso da vida, essas interações, progressivamente geram trajetórias únicas, individuais, e experiências e relacionamentos definidos do *self*.

A mãe percebia que o filho estava “indo bem” nas matérias escolares, embora esboçasse um pouco mais de dificuldade em matemática. Mas, segundo ela, ele “queria gostar” de matemática, porque era a área de conhecimento preferida dela (mãe), quando frequentou os bancos escolares. No entanto, a genitora enfatizou que o filho gostava muito de desenhar e, pelo que comentou, ele possui grande habilidade no desenho. Vale ressaltar que em sua entrevista, Rômulo não fez nenhuma referência ao desenhar como algo que gostasse ou preferisse e em que fosse habilidoso.

Ainda, conforme a mãe, embora o filho se mostrasse bastante “amável”, carinhoso com ela, existiam momentos em que era “teimoso”, desafiador, principalmente com o pai, e demandava dela, mãe, que o defendesse, que interferisse em favor dele frente às determinações do pai, além de questionar o “sistema de autoridade do lar” (“quem manda”). Ela também informou que o filho se cobrava muito, pois acreditava ter de fazer e aprender perfeitamente as tarefas, especialmente as escolares. Ela percebia a criança como alguém de “poucos ou sem amigos”, e justificou essa característica em função de Rômulo cobrar atitudes em relação às outras crianças de companheirismo, apresentando desconfiança em seus relacionamentos com colegas da escola; pois segundo a mãe, ele se percebia como sendo alvo de aproximações “interesseiras”, em função dos seus “bens materiais” (borracha, lanche) e não devido à legítima amizade.

Percebemos assim, mediante o entrelaçamento de todos esses registros, a configuração de contornos identitários específicos, de assinaturas de personalidade

(MISCHEL; MORF, 2005) que se objetivam e se externalizam na forma de comportamentos e atitudes, nas quais é possível notarmos a centralidade da modulação/regulação da/s interações com o/s outro/s (no âmbito da alteridade), da rede de “afetamentos mútuos” (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014) que pode ter sido (ou estar sendo) afetada negativamente de algum modo. Poderíamos afirmar, com base no (entre)cruzamento dos dados, que Rômulo buscava configurar sua subjetividade (crenças autorreferenciadas) a partir dos parâmetros fornecidos, principalmente pela mãe e pela professora, mas também com base nas interações que vivenciava com outras crianças (na busca da experiência de alteridade). O menino estava aprendendo a “suspeitar” dos parceiros de interação disponíveis no momento e a questionar sobre sua “qualidade” (e a se tornar bastante exigente/crítico), o que parecia estar dificultando que estabelecesse interações mais “dialógicas”, harmônicas, com outras crianças e pessoas; parecia “desconfiado” até mesmo em relação a si próprio e às suas competências. Possivelmente, ousamos afirmar, que a criança tenha construído um *sistema self*, como denominado por Mischel e Morf (2005), que o fazia acreditar, teorizar e, conseqüentemente, agir de modo a validar para si mesmo e para os outros (identidade), a necessidade de se fechar/se defender das relações que a princípio se mostrassem “suspeitas”, “estranhas” ou “buscando conveniências”; ou conforme o STAA, que pudessem provocar colapso/entropia/caos no seu sistema de conhecimentos, crenças e referências acerca de si mesmo, dos outros e do mundo, pela imposição de dificuldades à fluidez psíquica, principalmente no que concerne à alteridade.

A respeito do Eixo Autorregulação-Resiliência, o que vinha, à época da entrevista, demandando mais esforços em relação à aprendizagem escolar para Rômulo (o que foi corroborado pela mãe) eram os conhecimentos na área da matemática, principalmente “as continhas de chave”. E, como forma de superação dos obstáculos oferecidos por esse tipo de atividade, a criança em tela fez referência às orientações da professora; embora, em casa, demandasse o apoio da mãe, mesmo que tivesse de esperar por ela até o seu retorno do trabalho, segundo explicou Rômulo. No entanto, não podemos deixar de comentar que especialmente essa criança demandava importante ajuda, requerendo esforços de sua parte e das pessoas que o apoiavam, para a criação de recursos de expansão, de resiliência (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013c, 2013d; LOOS-SANT’ANA;

SANT'ANA-LOOS, 2014), que o instrumentalizassem a proceder às interações com outras crianças e com adultos de modo mais íntimo e talvez mais satisfatório para ele e para os outros.

Nos registros efetuados identificamos, durante a entrevista com a criança em pauta, um momento que pode ser concebido como uma busca de aproximação do Eixo Autorregulação-Homeostase: quando a criança questionou, observando o roteiro semiestruturado de perguntas que estava ao meu lado, “em qual pergunta eu estava”. Diante da minha resposta, Rômulo manifestou claramente seu desconforto em relação à situação da entrevista, afirmando que “ia demorar”, o que fez com que eu tentasse me aproximar mais dele (tornar-me “mais empática” com ele), explicando que não iria demorar tanto assim, mas mostrando-me interessada sobre seus sentimentos em relação à situação. Sua manifestação deixou claro o que eu (pesquisadora) já vinha sentindo durante o contato com essa criança: certo desconforto por parte dela e, conseqüentemente, de minha parte. A realização de “ajustes” na dinâmica interacional de maneira a abreviar o roteiro (sendo que algumas questões não foram feitas a Rômulo), mostrando compreensão em relação ao seu desconforto – e sensibilidade à sua demanda existencial – buscou superar um conflito na relação afetiva vivenciada no momento e diminuir a entropia.

Em relação à entrevista com a mãe, podemos situar que houve um momento em que percebemos uma certa ampliação da linguagem, tendendo ao Eixo da Autorregulação-Homeostase, quando a mãe foi questionada sobre o que gostaria que o filho aprendesse na escola, ao que ela respondeu: “eu quero que ele seja feliz.” Isto alegrou-nos, pois se aproxima do que acreditamos que deveria ser o “verdadeiro sentido” da escola, sem ser “piegas”: apoiar as pessoas, os aprendizes, a “serem felizes”. Concebemos a “felicidade” como sendo a possibilidade de encontrarmos o *Verdadeiro Eu*, a autorregulação plenamente homeostática das nossas aprendizagens e desenvolvimento, ou como foi (bem) formulado por Sant’Ana-Loos e Loos-Sant’Ana (2013d, s/p):

[...] o parâmetro de desenvolvimento integral do ser humano deve se pautar não somente no conhecimento em si – conhecimento de mundo, o que comumente conhecemos como “conteúdos” escolares, basicamente científicos –, mas também na aquisição da habilidade de dialogar [... na] perspectiva dialética (“jogo” das interações). E isso, segundo a *Afetividade Ampliada*, só é possível (re)equilibrando todas as cinco dimensões da unidade básica da psique, a Célula Psíquica. Em última análise, é preciso aprender a ponderar a construção das crenças de autorreferência (de si e

de mundo, transformando-as em recursos psíquicos); a denotar uma configuração (de si) acessível às interações; a sensibilizar-se com as diversas demandas existenciais (suas e dos outros); e a respeitar os predicados dos outros sabendo se tornar respeitado nos seus. Tudo isso deve se solidificar em possibilidades a partir das quais todas as esferas estejam em um arranjo harmonioso, isto é, que haja a devida maleabilidade no ajustamento de uma dimensão em relação às outras e vice-versa.

Na sequência, apresentaremos os dados e a análise dos mesmos obtidos a partir do Estudo Individualizado de Diana.

### 3.3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO ESTUDO INDIVIDUALIZADO DE DIANA

Diana foi convidada para participar do Estudo Individualizado de modo a fazer parte da amostra de crianças do sexo feminino e, também, por ser uma criança que vinha apresentando bom nível de aprendizagem escolar, mas também, alguns atributos pessoais diferentes das crianças mencionadas anteriormente. Ela era uma criança bem comunicativa (especialmente com as colegas que se sentavam ao seu lado), porém falava muito baixo. Frequentemente sentava-se no lado próximo às janelas da sala e, embora mantivesse bom nível de concentração durante as atividades escolares, sempre as concluindo, era comum vê-la dialogando com as colegas sobre assuntos diversos.

Ela frequentava a Escola “Maria da Gloria” desde o primeiro ano do EF e a família residia em um apartamento localizado em um conjunto habitacional próximo dessa escola. Morava com os pais e com os irmãos: uma irmã de vinte e dois anos e um irmão de dezesseis anos. Também foi entrevistada no início de dezembro de 2012, quando já contava com oito anos de idade. Tivemos certa dificuldade de efetivar sua entrevista porque nos últimos dias de aula Diana estava se recusando a ir para a escola por causa de um conflito vivenciado com as colegas Ariadne e Penélope, segundo a própria entrevistada, como será possível notarmos nos dados (sistematizados de acordo com os Eixos de análise já explicitados) que serão apresentados no Quadro XXIV, logo abaixo.

EIXOS	DIANA
AUTORREGULAÇÃO-SELF	<p><b>O que você acha dessa escola?</b> Acho que ela é legal, foi a primeira escola que eu entrei. <b>Você não conhece outra escola?</b> Mas eu já fui jogar ... no Paulo ..., mas eu gosto mais dessa. Por causa que tem motoquinha pra crianças daí dá pra trazer minha amiguinha. A sobrinha do namorado da minha irmã.</p> <p><b>E o que você está aprendendo na escola?</b> A gente tá aprendendo o negócio daqueles cubos lá, aqueles triângulo. A gente tá aprendendo o que é verticais, faces e arestas. <b>O que é isso, de qual matéria?</b> Ah não sei, acho que é de matemática. <b>E você tá gostando?</b> Faz que sim.</p> <p><b>Como você tá indo na escola?</b> Acho que tô indo bem. <b>Por que você acha que tá indo bem?</b> Porque a professora sempre diz que as minha lição tão certinha. <b>Mas você, você acha que tá indo bem?</b> Acho que sim. <b>Por que?</b> Porque a mamãe sempre diz que eu leio melhor do que ela. <b>O que você gosta muito, muito de aprender aqui?</b> Matemática. <b>Matemática? Por que?</b> Porque eu acho legal montar as continhas. <b>Você gosta de montar as continhas? É bacana? É legal montar as continhas?</b> Faz que sim. <b>E o que você aprende com isso, montando as continhas?</b> Eu não sei.</p> <p><b>O que você não gosta de aprender aqui?</b> Eu gosto de tudo. <b>De tudo? Certeza?</b> Faz que sim.</p> <p><b>Sabe o portfólio?</b> Uhum. <b>O que é o portfólio?</b> É o lugar onde a gente guarda algumas coisas. Que a gente escolhe e que a professora escolhe. <b>E pra que que ele serve?</b> Pra quando a gente crescer a gente olhar as nossas atividades e lembrar. <b>E por que é importante isso, lembrar das atividades quando vocês crescerem?</b> Por causa que a gente lembra das coisas legal que tinham aqui na escola. <b>Vai deixar você feliz?</b> Faz que sim. <b>Você gosta do portfólio?</b> Faz que sim. <b>Tá te ajudando agora?</b> Faz que sim (fica bocejando). <b>Em que ele te ajuda?</b> Uhm, não sei. <b>Não sabe? Você escolhe algumas atividades pra pôr no portfólio? E a professora escolhe outras?</b> Faz que sim. <b>E quando você escolhe, como você faz pra escolher as atividades pra pôr no portfólio?</b> Eu olho pra ver qual eu acho mais legal, mas por enquanto todas que era pra coloca no portfólio eu coloquei, não coloquei nenhuma no caderno. <b>Tudo você quis colocar no portfólio?</b> Faz que sim. <b>Por que?</b> Por que eu achei legal todas. <b>E por que elas são legais, o que é uma atividade legal?</b> Umm... não sei.</p> <p><b>O que você achou dessa entrevista?</b> Legal. <b>Gostou de ser entrevistada?</b> Fez que sim. <b>Já é a segunda vez<sup>76</sup>!</b> Da outra vez eu tava com vergonha. <b>Eu me lembro, por que você tava envergonhada?</b> Eu nunca fui entrevistada (brinca com um fio de cabelo nos dedos). <b>E agora?</b> Não tenho mais vergonha. Quando eu era bem pequeninha eu dançava uma música lá, minha mãe disse que até queria levar eu pro Faustão. Só que ela não tinha câmera. <b>Tua mãe não gravou?</b> Faz que não.</p>
AUTORREGULAÇÃO-IDENTIDADE	<p>Por que eu tava triste por causa que a Ariadne e Penélope não era mais minha amiga. <b>Quem não é tua amiga?</b> A Ariadne e a Penélope. Eu não fiz nada pra elas, elas ficaram emburrada comigo, braba comigo. Eu não fiz nada. <b>Sério? A Penélope e a Ariadne não queriam mais falar com você?</b> Elas me chamaram de bebezão. <b>Mas quando isso?</b> Foi segunda-feira. E elas também disseram que eu era a santinha da professora.</p> <p><b>E você gosta de ajudar?</b> Tem vezes que eu ajudo nas continhas também. <b>Daí nas continhas é diferente? Como que você ajuda?</b> Eu ajudo... tipo, tá 23 menos 4, eu falo quanto é 3 menos 4? Daí eles disseram que não dá pra tirar. Daí tem que emprestar um do outro. E o dois fica um, daí coloca um, daí fica 13. Daí eu falo pra eles somar 13 menos 4. Daí eles colocam os lápis na mesa e daí eles conta. Coloca a resposta em baixo. E daí soma o 1 e o .... (para, fica pensando, olhando para o alto), dois eu acho... qual o número que eu falei aquela hora? [Dou risada]. <b>Você falou 23 menos 4, acho que 4, também não lembro.</b> Mas acho que é isso. Daí soma 1 menos zero daí coloca... <b>Daí eles acham o resultado. Com a tua ajuda?</b> Faz que sim.</p>

## QUADRO XXIV - EIXOS DE ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS POR MEIO DE ENTREVISTA COM DIANA

FONTE: Da autora

Continua

<sup>76</sup> Diana tinha sido entrevistada por mim em julho de 2012, a partir de um roteiro semiestruturado de questões, para o cumprimento de objetivo (gerar um vídeo que servisse de material a ser trabalhado em um palestra que eu faria para professores e profissionais da Rede Municipal de Educação no fim de julho de 2012) diferente dos estabelecidos neste estudo empírico.



EIXOS	DIANA
<b>AUTORREGULAÇÃO-RESILIÊNCIA</b>	<p><b>E você falou alguma coisa pra elas?</b> Eu perguntei: vocês são minhas amigas, e daí elas “ah não sei” [revira os olhos]. <b>As duas?</b> Não só a Penélope que eu perguntei, eu perguntei só pra Penélope porque eu sabia que a Ariadne não era minha amiga. <b>Ah, você já sabia que a Ariadne não era tua amiga, como você já sabia disso?</b> Porque ela sempre foi mimadinha. <b>Ela sempre foi mimadinha?</b> Ela sempre queria que a gente carregasse as coisas dela no recreio. <b>E você carregava?</b> Encolhe os lábios, fez levemente sim com a cabeça, mas depois eu contei pra professora e elas não foram mais minha amigas, eu fiquei brincando lá... depois elas voltaram lá e falaram pra mim brincar com elas.</p> <p><b>E tem alguma coisa que você acha difícil de aprender?</b> Aham... Não. <b>Não, tudo é fácil?</b> Mais ou menos. <b>Tem coisas que é assim um pouco mais difícil?</b> Foi difícil aprender a fazer continha de dividir. Daí o meu irmão me ensinou daí eu aprendi. <b>Daí o que você fez quando você viu que tava difícil de aprender conta de dividir, o que você fez?</b> Uumm, não sei. <b>Você pediu ajuda?</b> Pedi, daí eu fui aprendendo, agora eu não preciso mais de ajuda.</p> <p><b>Tem alguma coisa que você precisa melhorar, que você acha que precisa melhorar?</b> Acho que é a letra. <b>Por que?</b> Por causa que escrevo com a letra muito feia. Mas agora eu acho que eu já melhorei. <b>Você acha que já melhorou, mas precisa melhorar mais?</b> Não.</p> <p><b>Será que essas coisas que você tá aprendendo hoje na escola vão te ajudar algum dia na tua vida?</b> Não sei, acho que sim. <b>No que, por exemplo, no que você acha que podem te ajudar?</b> Tipo quando eu vô fazer alguma prova, em outro lugar, daí eu posso lembrar.</p>
<b>AUTORREGULAÇÃO-ALTERIDADE</b>	<p><b>Em casa tem alguém que te ajuda?</b> Meu irmão e minha irmã, também tem vezes que é meu pai, ele ajudava quando ele não trabalhava na escola, não tem tempo de ajudar mais. <b>Você ficou chateada por que ele não tem tempo pra te ajudar mais?</b> Não, eu já me acostumei. <b>E quem te ajuda agora?</b> Meu irmão e minha irmã, e tem vezes que a minha mãe. <b>E como eles te ajudam?</b> Eles fazem lá pra eu fazer a continha.</p> <p><b>E você em casa ajuda alguém?</b> Ajudo a minha mãe, às vezes, a limpar a casa. <b>E você ensina alguma coisa pra ela?</b> Não. <b>Ela diz que você lê melhor que ela?</b> Faz que sim. <b>Você ensina alguma coisa pra ela?</b> Tem vez que ela tá lendo um livrinho, daí ela fala algumas palavras erradas, daí eu corrijo. <b>Ah é?</b> [Fala algo que não consigo entender]. <b>E ela?</b> Ela fica com raiva e fala bem assim (modifica a voz): “então lê você, se não quer que eu leia então”. <b>E você?</b> Eu paro de falar. <b>Fica quieta?</b> Faz que sim.</p>

QUADRO XXIV - EIXOS DE ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS POR MEIO DE ENTREVISTA COM DIANA

FONTE: Da autora

## Conclusão

Diana acreditava que estava “indo bem” na escola. Quando questionada sobre como sabia que estava “indo bem” fez referência, inicialmente, aos *feedbacks* emitidos pela professora, segundo ela, acerca de suas lições (“certinhas”). Depois comentou sobre *feedbacks* fornecidos pela mãe de que estaria “lendo melhor do que a mãe”. Assim, observamos processos relacionados ao Eixo Autorregulação-Self, vinculados à construção do conceito explicitado pela criança “de estar sendo bem-sucedida” em sua aprendizagem escolar, e ligados ao Eixo Autorregulação-Alteridade, na medida em que Diana buscou na interação com o outro, nos

*feedbacks* positivos fornecidos pela professora e pela mãe, referências para se autoavaliar, comprovando a função moduladora/reguladora da alteridade (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d; LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2014). E entra em cena também o Eixo Autorregulação-Identidade, a partir do estabelecimento de definições do “eu”, de afirmações (sobre si) para si e para o outro, com base nas atribuições feitas a Diana pela professora e pela mãe. No caso da mãe, seus *feedbacks* permitem que Diana referencie a si mesma, construindo sua identidade, de modo a se diferenciar da mãe, comparando-se com ela: “estou indo bem porque leio melhor que minha mãe”.

A relação entre *self* e identidade fica bem clara na explicitação feita por Diana acerca de como resolve as operações com reserva, uma vez que fornece indicadores de sua “base sélfica” (conjunto de recursos aprendidos) que a habilitam resgatar e aplicar tais conhecimentos neste tipo de situação (por meio de sua identidade). Quando manifesta segurança no momento de ajudar/ensinar os colegas nesse assunto passa a ser reconhecida como alguém que “sabe” resolver a atividade, o que reforça/retroalimenta sua autorreferência como alguém que “é bom em matemática”.

Também dentro do Eixo Autorregulação-Self, identificamos por parte da criança a construção de conhecimentos acerca do portfólio, de maneira a conceituá-lo como um “espaço” em que se armazenavam “coisas” escolhidas por ela e pela professora, com a finalidade de constituir uma “memória” sobre como a escola e as atividades que nela se realizavam eram “emocionalmente positivas” (“legais”), destinado principalmente à aluna quando ela se tornasse adulta. Isto assemelha-se à definição de alguns autores acerca do portfólio como sendo uma “memória” dos processos de ensino-aprendizagem (PARENTE, 2004), e permite que se compreenda, mais uma vez, a presença de um conceito de portfólio que foi formulado por uma das crianças e que o aproxima do Eixo Autorregulação-Identidade – uma vez que pode auxiliar seu autor a construir “artefatos” (produções escolares) que materializem referências biográficas para o futuro (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d; LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2014), nas quais lhe seja possível discriminar um “senso (um nexo) histórico/biográfico do eu”.

Na época em que foi entrevistada, Diana vivenciava um momento importante, como já foi mencionado anteriormente, em função de uma desavença com as “melhores amigas”, Ariadne e Penélope. Devido a isso, pudemos observar nas falas

de Diana a menção a diversos “apelidos” depreciativos (“bebezão”, “santinha da professora”) atribuídos a ela no “calor da contenda” entre as amigas, possibilitando que viesse (ou não) a se identificar com eles. E como Diana lidava com essa situação? Tratava-se de uma situação que, de fato, parecia lhe exigir recursos que talvez não lhe estivessem efetivamente disponíveis naquele momento, uma vez que a menina, inclusive, estava se recusando a ir para a escola, como forma de “não enfrentamento” do conflito. Tratava-se, portanto, uma situação que a estava “convocando” a criar ou reinventar novas estratégias de enfrentamento (*coping*) úteis para esse tipo de conflito (LOOS; SANT’ANA; NÚÑEZ-RODRÍGUEZ, 2010; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2013; PALUDO, 2013), as quais ela, aparentemente, ainda não possuía. Consideramos que tais recortes evidenciam com clareza a maneira como especificamente esta criança procurava se autorregular, em todas as dimensões (*Self-Identidade-Resiliência*), em função de um conflito com as colegas, com o/s outro/s – na dimensão da alteridade, que é moduladora, reguladora por excelência. Isso evidenciou-se no dia da entrevista (após faltar vários dias), quando ela procurou conversar com uma das colegas, querendo saber se ainda deveria continuar sem falar com ela (provavelmente desejando que a situação voltasse a se equilibrar), objetivando assim ampliar sua possibilidade de comunicação verdadeira (rumo à Homeostase) procurando juntar-se ao outro (à colega) no resgate do vínculo de amizade e buscar estabelecer uma interação dialógica mais harmônica (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014).

Destacamos que foi também possível discriminar processos que correspondem ao Eixo Autorregulação-Identidade no que se refere à sistematização dos conteúdos da consciência psíquica por meio do pensamento lógico (racional, cognitivo e metacognitivo), concretizado pela linguagem. Indícios disso podem ser observados utilizando-se como referência, mais uma vez, a descrição que Diana fazia sobre como ajudava os colegas nas “continhas” de matemática:

**Daí nas continhas é diferente? Como que você ajuda?** Eu ajudo tipo tá 23 menos 4, eu falo “quanto é 3 menos 4?” Daí eles disseram que não dá pra tira. Daí tem que empresta um do outro. E o dois fica um, daí coloca um daí fica 13. Daí eu falo pra eles soma 13 menos 4. Daí eles colocam os lápis na mesa e daí eles contam. Coloca a resposta em baixo. E daí soma o 1 e o .... (para, fica pensando, olhando para o alto), dois eu acho... qual o número que eu falei aquela hora? [Dou risada]. **Você falou 23 menos 4, acho que**

**4, também não lembro.** Mas acho que é isso. Daí soma 1 menos zero daí coloca... **Daí eles acham o resultado. Com a tua ajuda?** Faz que sim.

É bem clara a presença de processos psíquicos de autorregulação que se referem aos aspectos reflexivos, (meta)cognitivos, envolvidos na descrição que a criança em pauta realizou a respeito de *como* ajudava os colegas em matemática. Destaca-se, agora, que tais processos aparecem “ampliados”, incorporados no que o STAA chama de *Circuito Psíquico*, a denominação funcional da *Célula Psíquica* (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d). Assim, observa-se que certo tipo de referência de mundo é subsidiada pela recursividade do *self* (disponibilidade para que seja resgatado enquanto “recurso” para atuar no mundo), bem como pela criatividade nuclear da *resiliência* (ampliada), já que o indivíduo precisa adaptar o “recurso básico” a situações parecidas, mas não iguais; no caso em questão a menina soube também “abstrair”, trazendo um exemplo hipotético para ilustrar seus processos à pesquisadora, e tal uso simbólico (abstrato) dos recursos também remete à resiliência. Além disso, a mencionada referência torna-se parte dos contornos identitários de uma pessoa (*identidade*) uma vez que passa a ser bem “dominada”, manuseada com sucesso por ela, contribuindo em situações concretas, objetivas. Adicionalmente, passa a tomar parte também das interações vivenciadas por ela na quarta dimensão (*alteridade*), por exemplo, quando a utiliza como motivação para se relacionar e ajudar o outro, compartilhando aquele recurso uma vez adquirido/desenvolvido.

A criança, ainda, relatou a respeito de aprendizagens que lhe foram desafiadoras, provocadoras de Autorregulação-Resiliência, como a operação matemática de divisão e o desenho das letras. Tendo em vista, principalmente, a matemática, ela contou com a ajuda do irmão, sendo que, com o tempo, já não precisava mais de apoio e já contava com recursos para lidar com este tipo de situação suficientemente. No que se refere à letra, também julgava que “tinha melhorado”.

Dessa forma, Diana fez muitas referências a pessoas que participavam do seu “tecido social”: irmão, irmã, pai, mãe, amigas da escola e professora, e que também foram bastante referidos pela mãe da criança em tela, durante a entrevista realizada no final de novembro de 2012, cujos dados serão abaixo apresentados no Quadro XXV, mediante sua sistematização de acordo com os Eixos preestabelecidos.

EIXOS	MÃE DE DIANA
AUTORREGULAÇÃO-SELF	<p>Porque o meu estudo, eu estudei há quase 20 anos atrás. Então o estudo era totalmente diferente do que agora. Naquela época a gente só fazia continha. Porque quando eu vou ensinar continha eu quero ensinar do meu jeito, ela não aceita. Porque agora é de outro jeito.</p> <p>Você nem lembra mais essa parte de matemática... eu acho assim, a gente que não tá acostumado já acha o trabalhinho deles bem complicado, então eu acho que tá bom assim do jeito que tá. Então, assim, não pode pegar muito pesado, porque desanima. Eu mesmo como fui “preguiçosa” pra estudar, então, eu já acho que eles têm incentivo demais.</p> <p>Quando eu estudei, que o estudo era bem fraquinho, eu estudei com a mesma professora, da 1ª até a 4ª série. Era a mesma professora, e eu falo pro meu marido, às vezes: isso aqui eu não aprendi direito, porque a minha professora era gaga mesmo. Ela gaguejava, então ela ia lê “objetivo”: oooooobebebejetivo... eu acho assim que isso é errado, colocar uma 1ª série, que é a primeira vez que você tá indo pra escola, com uma professora gaga, era a única que tinha, era sítio, interior, então eu leio gaguejando, você entende? Então, eu não consigo ler correto, eu vô lê eu leio gaguejando... daí pode ser por causa da professora, porque eu fiquei com ela até a 4ª série.</p>
AUTORREGULAÇÃO-IDENTIDADE	<p>Mas em termos de aprender a ler, escrever, essas coisas, ela tá indo super bem. Ela é bem inteligente!</p> <p>Então lê pra mim, e ela lê mesmo, bonitinho, sem errar. <b>Então, ela está indo bem?</b> Tá indo bem. <b>Em tudo? Em todas as matérias?</b> Em tudo. Eu não acho que ela tem dificuldade, eu acho que ela é bem inteligente assim. Até os desenhinhos dela, eu sou péssima em desenho, ela até os desenhinho dela, ela faz bem feitinho. E ela gosta muito de escrever cartinha, meu Deus, vive escrevendo.</p> <p>Ela gosta muito de educação física, quando é dia de brincar ... Ela sempre diz que gosta de brincar, mas ela não reclama de nenhuma aula, mas ela adora a professora. Meu Deus, gosta muito, na segunda série eu tive um pouco de dificuldade com ela porque ela não se dava bem com a professora, não gostava da professora.</p> <p><b>Você percebe alguma coisa que você acha que é difícil pra ela aprender?</b> Não acho não, tem uma memória boa que você nem imagina... oh, o que a gente tá conversando aqui, vai chegar em casa ela conta tudo pro pai dela, sabe? Ela grava tudo, e tem vez que eu tô conversando com alguma mulher na rua e ela tá ali brincando, sapateando, você acredita que depois ela fala “mãe porque ela falou isso, isso, isso?”. Ela grava, ela tá brincando, mas o pensamentinho tá escutando tudo.</p> <p>A irmã dela ensinou a senha uma vez e o que aconteceu, ela começou a entrar lá, o horário que a irmã não tava em casa [...], porque a bichinha é campeã no computador [...]. De vez em quando o pai vai mexer, tem alguma dificuldade daí ele “Diana vem aqui vê pro pai.”</p> <p>Ela é bem preguiçosa, por exemplo “Diana ajuda a mãe aqui, daí ela morre de preguiça”, sabe? Mas tem dia que ela ajuda, “vou ajudar a mãe a limpar a casa, tira o pó, mas tem dia que é uma preguiça...”. Mas o dever de casa ela gosta de fazer, eu nunca mando. Quando é uma coisa que ela sabe, não precisa de ajuda, ela mesma faz sozinha. Agora tem vez... esses dias eu tava olhando no caderno dela, fui brigando, porque é muito descuidada do caderno, né “fia”? Cheio de orelhinha, ela cola, daí gruda junto, daí ela puxa e rasga. Nessa parte ela é bem desorganizada com o material.</p>

QUADRO XXV - EIXOS DE ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS POR MEIO DE ENTREVISTA COM MÃE DE DIANA

FONTE: Da autora

Continua

EIXOS	MÃE DE DIANA
AUTORREGULAÇÃO-IDENTIDADE	<p>Ela era muito assim vergonhosa, agora que nem ela tá participando dessas danças talvez ela desenvolve mais, mas a Diana, eu acho, bem vergonhosinha... quando a gente sai ela demora pra ela dá uma conversa, ela fica um pouco tímida, com vergonha. Mas depois que ela pega conhecimento, não pára de falar, igual a mãe. <b>Em casa ela fala?</b> Ih, uma maritaca.</p> <p>E ela gosta de corrigir a mãe, né Diana? Quando eu falo uma palavra errada ela já corrige, falo errado, ela já fala: não é assim.</p> <p>Daí a médica pediu pra emagrecer um pouquinho, né Diana? Mas tá difícil porque come muito. Ela tirou as amígdalas da garganta, diz que toda as crianças que faz isso engorda. <b>É, não sei, é?</b> Ela era sequinha, sequinha, você precisava de ver, e daí depois que ela tirou as amígdalas que ela engordou, diz que eles não sentem o paladar da comida e daí come muito. Esse bichinho é bom de garfo. Ela pula assim, essa menina não fica quieta [...], o tempo todo correndo.</p>
AUTORREGULAÇÃO-RESILIÊNCIA	<p><b>Tem alguma coisa que você acha que ela pode melhorar?</b> É eu acho ela muito assim vergonhosa, agora que nem ela tá participando dessas dança talvez ela desenvolve mais.</p> <p><b>Em casa o que ela gosta de fazer?</b> Ela gosta de brincar com a Xxx Xxxxx. Lá do outro lado da rua, a vizinha tem uma menininha, que é menor do que ela, você acredita que eles brincam de esconder... Uma lá no portão e a outra aqui. Ela conta assim: um dois três e sai correndo, daí a que imagina que chegou primeiro grita “30 metros, Diana” [...]. <b>Nossa elas brincam à distância?</b> Brinca a distância, daí elas contam caso, daí eles gostam de ficar adivinhando [...]. E daí fica naquele jeito delas lá.</p>
AUTORREGULAÇÃO-ALTERIDADE	<p>Mas quando ela precisa, sempre que ela pede ajuda, mas eu sempre tô olhando e daí tem os irmãos que sempre ajuda. Que nem a minha menina já terminou faculdade, então quer dizer que sabe mais, e o piá tá no 3º ano. Então tá mais inteligente. [...]. <b>Então, ela pede pra eles?</b> Ela pede pra ele, até porque eu não gosto. [...] Daí ela pede mais quando precisa de ajuda? É mais pra eles, daí até o pai dela, quando ele tá em casa, ele sempre ajuda. Antes quando ele não trabalhava no colégio mais era ele que ajudava, porque ele ficava na verdade, eu trabalhava a noite.</p> <p>Daí um dia ela reclamou que sempre tem a brincadeira do silêncio e ela ficava quietinha e a professora nunca chamava ela, nunca chegava a vez dela. Daí eu fui numa reunião e conversei com a professora, ela falou “não, pode deixar”, aí começou a chamar ela.</p> <p>Ela mesmo... quando ela quer um filme o irmão dela abaixa pra ela assistir. Domingo ela endoidou que ela queria assistir um filme lá. Daí a irmã falava que ia baixar, ela “não”, queria que locasse o filme. Daí a irmã dela faz tudo os gostos, foi na locadora, locou, trouxe, daí assistiu.</p>

QUADRO XXV - EIXOS DE ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS POR MEIO DE ENTREVISTA COM MÃE DE DIANA

FONTE: Da autora

Conclusão

Um dos aspectos que nos chamou atenção durante a entrevista com a genitora de Diana foi que, ao comentar sobre como percebia a aprendizagem da filha, a mãe acabou contando como foi o seu próprio processo de alfabetização e de escolarização, sendo que chegou a levantar hipóteses explicativas sobre o porquê de ela não ler bem e não gostar de realizar leituras. Aqui, podemos notar que frequentemente, ao fazer referência ao outro, acabamos trazendo nossos próprios parâmetros à baila, pois formamos uma “rede de identificações” que nos fornece

alicerce, uma possibilidade de nos identificarmos com a situação e/ou com a pessoa em questão, facilitando a alteridade. O acionamento da dimensão “relacional” (alteridade) cria uma “ponte” que liga a célula psíquica de uma pessoa à célula psíquica da outra (na relação dual) e à novas células psíquicas à medida que a interação se expande:

[...] a união de duas células constitui uma nova (mais complexa) unidade triádica; e quanto mais se anexarem a outros, mais complexo ficará o sistema; mas, considerando-se as devidas conexões, sempre em funcionamento triádico: um núcleo comum, porquanto o núcleo de cada ser é um fractal do universo; um novo citoplasma, que será a conjunção, em alteridade, das Células Psíquicas; e uma nova membrana, uma nova identidade compartilhada por todos (por exemplo, uma cultura, uma reunião, um casamento, uma família, uma especialidade, etc.). (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d, s/p).

Também é possível discernir que a mãe de Diana apenas passou a se colocar “em primeira pessoa”, contando sobre o seu próprio processo de alfabetização e letramento, devido à natureza do Roteiro de questões ao qual estava sendo submetida: questões que suscitavam, por si só, a autorreflexão/a autoavaliação/a auto-observação/o autoexame, embora dissessem respeito aos processos de ensino e aprendizagem da filha.

A mãe de Diana trouxe algumas informações sobre como percebia a filha, permitindo o reconhecimento de alguns indicadores de sua *performance identitária*, a partir do olhar materno: Diana, em relação à leitura e à escrita estava “indo muito bem”; mostrava-se inteligente; desenhava bem; gostava de escrever, fazia muitas “cartinhas”; na escola, gostava de brincar e da aula de educação física; “adorava” a professora; possuía uma “excelente memória”, especialmente para os diálogos dos quais participava (indiretamente); era “campeã em computação”, auxiliando o pai quando este a solicitava; evidenciava certa desorganização com o seu material escolar, precisando da supervisão da mãe; realizava suas atividades escolares em casa de forma independente, solicitando apoio apenas quando necessitava “de fato”; mostrava-se “envergonhada”, tímida, mas quando se sentia à vontade falava bastante; gostava de “corrigir a fala” da mãe; gostava de se alimentar muito bem; “não parava quieta”, corria bastante. É interessante verificar que muitas dessas informações também foram trazidas por Diana durante sua entrevista, como, por exemplo, quando comentou que se sentiu envergonhada ao ser entrevistada em uma ocasião anterior. Portanto, somos capazes de discernir uma “organização

identitária”, um “perfil” característico dessa criança, que se evidencia ao outro e que também alimenta o “reservatório” do *self* infantil de insumos psíquicos, que são ao mesmo tempo recursivos e configurativos da *Célula Psíquica* (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014). Diana mostrava-se uma criança que, embora fosse tímida, possuía recursos que a possibilitavam interagir bem com outras crianças e adultos, apresentando uma rede de relacionamentos considerável, envolvendo-se em situações conflituosas que lhe requeriam esforços além daqueles que possuía, a exemplo da desavença experienciada com as colegas, que a motivou a não querer ir mais para a escola.

A mãe acreditava que uma forma de a filha diminuir a timidez seria sua frequência em atividades vinculadas à dança, das quais já vinha participando na escola. E, de fato, também acreditamos que uma maneira de auxiliar a criança a desenvolver recursos criativos, resilientes, pode ser oportunizada por meio de sua participação de atividades que possam “enriquecer” sua recursividade, e seu potencial de criatividade, como: teatro, dança, artes plásticas, esportes, etc. Mas, ainda, gostaríamos de salientar, que nos relatos da mãe, constatamos um dado muito interessante: Diana e uma vizinha, uma criança de aproximadamente cinco anos, brincavam bastante, mas sem estarem próximas, juntas fisicamente, pois “brincavam à distância”, separadas pela rua e pelas grades de proteção das casas em que residiam. Isso, no mínimo, revela o potencial criativo de Diana e de sua vizinha que constituíam uma interação dual com fortes indicativos de configurarem uma díade homeostaticamente regulada (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014).

Na sequência faremos a exposição e a análise do material que foi obtido mediante do Estudo Individualizado de Hércules.

### 3.4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO ESTUDO INDIVIDUALIZADO DE HÉRCULES

Hércules também foi convidado para participar dos Estudos Individualizados de modo a fazer parte da amostra de crianças do sexo masculino, e porque era uma criança que havia iniciado o ano letivo com um baixo desempenho escolar: não conseguia ler e escrever palavras complexas, e mais difícil ainda lhe era a construção de frases e textos. Contudo, progressivamente foi apresentando



significativa evolução ao ponto de chegar ao final do ano letivo lendo e produzindo pequenos textos, apesar de ainda cometer vários erros gramaticais e ortográficos.

A criança possui um irmão gêmeo que também frequentava a Escola “Maria da Glória”, mas em outra turma de terceiro ano, também no período da manhã. Hércules residia com o irmão gêmeo, com a mãe, o pai e uma irmã de treze anos, em um apartamento localizado próximo à escola. Nos finais de semana, a família costumava ir para a casa da avó paterna, em um município situado na periferia de Curitiba, onde permanecia todo o fim de semana. Hércules e o irmão haviam sido transferidos para essa escola em meados do ano de 2011, sendo que, antes, frequentavam uma escola municipal situada no município onde residia a avó paterna, com quem também moravam.

Hércules foi entrevistado no início de novembro de 2012, contando com a idade de oito anos. A seguir apresentaremos o Quadro XXVI, no qual constam os dados coletados junto à criança, por meio de entrevista individual, e conforme os relatos anteriores, devidamente sistematizados de acordo com os Eixos de análise escolhidos.

EIXOS	HÉRCULES
AUTORREGULAÇÃO-SELF	<p><b>Você disse pra mim: “eu não estou indo muito bem” e eu perguntei: mas por que?!, daí você disse que não tinha aprendido ainda a ler e escrever. Mas agora eu aprendi. Ah, você aprendeu? Faz que sim. Você aprendeu bem? Faz que sim.</b></p> <p>Eu gosto de matemática. <b>Por que você gosta de matemática?</b> Porque eu sou bom. <b>Você é bom em matemática?</b> Faz que sim. <b>Como você sabe que você é bom?</b> Porque eu faço todas as coisas certo. <b>O que você faz certo?</b> Todas. <b>O que por exemplo?</b> Continhas.</p> <p><b>E tem alguma coisa que você não gosta aqui nessa escola?</b> Hum. Que eu vô mudar. [Dou risada]. <b>Então, não é na escola, é fora da escola? Você não queria ir pra lá?</b> Não. <b>Por que você não queria mudar dessa escola?</b> Porque eu acho ela bem legal. <b>Tava feliz aqui?</b> Faz que sim.</p> <p><b>Tem alguma coisa que você gostaria muito de aprender aqui na escola?</b> Mexer com tecnologia.</p> <p>Eu sei fazer aquele negócio que quando acaba luz você ainda tem luz. Eu chamo de monitor de luz. <b>Ah, quando apaga luz ainda tem luz?!</b> Aquele aparelho que gera a luz quando ...não tem. <b>Você gosta de mexer com aquilo?</b> Daí estragou. <b>E daí?</b> Daí ficou com a luz acabada. <b>E você não sabe consertar?</b> Não, é que queimou os fios.</p> <p><b>Sabe o portfólio?</b> Aham (expressa-se com entusiasmo). <b>O que é o portfólio?</b> É aquele negócio que a gente guarda as nossas lições. É uma pasta. <b>E o que você acha do portfólio?</b> Bem legal. <b>É?</b> Guarda tudo e a gente lembra das coisas. <b>E você acha que serve pra mais alguma coisa?</b> Hum, ele serve pra gente lembrar da infância. <b>E como é que é isso?</b> Quando a gente fica adulto a gente pega o portfólio... a gente fica vendo daí se lembra.</p>

QUADRO XXVI - EIXOS DE ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS POR MEIO DE ENTREVISTA COM HÉRCULES

FONTE: Da autora

Continua

EIXOS	HÉRCULES
AUTORREGULAÇÃO-IDENTIDADE	<p><b>Como você tava indo, Hércules?</b> Bem. <b>Bem?</b> Passei de ano. <b>Passou de ano?!</b> Meu irmão reprovou. <b>O teu irmão reprovou... o que aconteceu com ele?</b> Ele fica brincando na sala de aula. Eu não, eu fico fazendo lição.</p> <p><b>E como era quando você tinha 7 anos?</b> Bem legal. <b>Mas tinham coisas que você não tinha aprendido?</b> Ler e escrever. <b>E agora você sabe?</b> Eu sei. <b>Quantos anos você tem?</b> 8. Quando você faz aniversário? Eu faço em julho, vinte e dois.</p> <p><b>Você acha que tem alguma coisa que você pode melhorar?</b> A minha letra. <b>Por que?</b> É bem feia. <b>Mas você acha ela feia?</b> Hum, minha mãe também. <b>Quem?</b> Meu pai também. <b>Eles acham tua letra feia?</b> Eles dizem pra você que a tua letra é feia? Do meu irmão é bonitinha.</p>
AUTORREGULAÇÃO-RESILÊNCIA	<p><b>E tem alguma coisa que você achava muito, muito difícil aprender?</b> Hum, hum. <b>O que?</b> Eu achava muito, muito difícil escrever. <b>Você achava muito difícil?</b> Agora eu acho bem fácil. <b>Agora você acha bem fácil, o que mudou?</b> Agora eu aprendi. <b>Como você aprendeu?</b> Lendo. <b>Você precisou de ajuda?</b> Sim, eu precisei um pouco. <b>Quem te ajudou?</b> A professora.</p> <p><b>Você disse que foi muito, muito difícil aprender a escrever, o que você fez pra aprender a escrever?</b> Eu fui escrever. <b>Escrevendo aonde?</b> No papel. <b>Aqui na escola... mas também em casa?</b> Na escola e em casa.</p> <p><b>Você acha que tem alguma coisa que você pode melhorar?</b> A minha letra. <b>Por que?</b> <b>Você acha que pode melhorar a sua letra?</b> Aham. <b>Como você pode melhorar?</b> Não sei. ... <b>Que dá pra fazer pra melhorar a letra da gente?</b> Escrevendo até melhorar. Pode ser.</p> <p><b>Será que as coisas que você aprende aqui na escola vão te ajudar na sua vida?</b> Aham. <b>No que?</b> Muita coisa. <b>Por exemplo?</b> <b>No que será?</b> Trabalhar. <b>Você quer trabalhar?</b> Eu quero. <b>Em que você quer trabalhar?</b> De inventor. <b>Inventor do que?</b> Inventor inventa tudo! <b>Pode ser de qualquer coisa?</b> Aham.</p>
AUTORREGULAÇÃO-ALTERIDADE	<p><b>Aqui você disse que quem ajuda muito é a professora?</b> <b>E em casa em alguém que te ajude?</b> Faz que sim. <b>É quem?</b> Minha irmã, minha mãe. <b>Como que te ajudam?</b> Nas tarefas de casa, ela me ajuda nas tarefas de leva da escola pra casa, ela me ajuda em tudo. <b>Ela quem?</b> Minha irmã, minha mãe. <b>O que elas fazem pra te ajudar?</b> Eu leio lá, eu falo as palavras que eu não sei. <b>E daí elas?</b> Elas me ajuda, elas falam.</p> <p><b>E aqui na escola tem mais alguém que te ajuda fora a professora?</b> Hum, meus amigos. <b>Quem?</b> Tem um amigo que te ajuda mais do que outro? Perseu.</p> <p><b>E você gosta dele te ajudar?</b> Faz que sim. <b>E como ele faz pra te ajudar?</b> Quando algumas palavras que eu não consigo lê, aí ele lê pra mim.</p> <p><b>E em casa você disse que ajuda teu irmão?</b> Faz que sim. <b>E tem mais alguém que você ajuda?</b> A minha irmã, a arruma as coisa da casa. <b>Por que, ela não sabe arrumar?</b> Ela sabe. <b>Mas?</b> Só quando eu quero assisti filme com ela, demora muito. <b>Daí você vai ajuda?</b> Aham, pra a gente assistir filme.</p>

QUADRO XXVI - EIXOS DE ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS POR MEIO DE ENTREVISTA COM HÉRCULES

FONTE: Da autora

Conclusão

A criança entrevistada, em relação aos processos de autorregulação recursiva (Autorregulação-Self), afirmou que estava “indo bem” na escola porque “tinha aprendido a ler e a escrever”; manifestou gostar bastante de matemática e possuía, nessa área, um elevado senso de competência (autoeficácia ou autoconfiança) (BANDURA, 1982, 1995; LOOS; CASSEMIRO, 2010), considerando-se “bom” nisso porque percebeu conseguir resolver as contas de modo correto.

Expressou sua satisfação em relação à escola e seu desejo de não a deixar (teria de mudar de escola no ano seguinte). Afirmou também que sabia fazer um “aparelho” gerador de luz, revelando ao falar sobre isto grande entusiasmo. Hércules se expressava com muita vivacidade ao abordar determinados temas, os quais provavelmente eram do seu interesse e foi o que aconteceu quando mencionei o portfólio. De maneira semelhante a Diana, ele revelou uma ideia de portfólio como um registro mnemônico, que poderia ser consultado na vida adulta para “lembrar da infância”. Isso, como já enfatizamos anteriormente, vincula-se aos processos do Eixo Autorregulação-Identidade, pois nesta perspectiva o portfólio subsidiaria a construção de um acervo que poderia representar parte da biografia de seu autor, o “construtor” do trabalho, fornecendo-lhe imagens e narrativas que lhe assegurariam um senso histórico-identitário (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014).

Ainda a respeito do Eixo Autorregulação-Identidade, notemos que Hércules foi buscar na figura do irmão referências importantes para se afirmar positivamente: “meu irmão reprovou”, “eu não”, “ele fica brincando na sala de aula”, “eu fico fazendo lição”. O irmão, certamente, era uma referência importante, sendo provável que as pessoas sempre os comparassem por serem gêmeos. O garoto também resgatava *feedbacks* dos pais e do irmão, mas agora não no sentido autoafirmador, para falar de sua letra, que não era nem por ele e nem pelos pais considerada “bonita”, segundo sua concepção.

Assim, a criança entrevistada passou a fazer várias referências a pessoas que lhe eram significativas, que participavam de sua rede de relacionamentos, de “afetamentos” mútuos (SANT’ANA; LOOS; CEBULSKI, 2010), mediante os quais afetava e também era afetado por elas (Autorregulação-Alteridade). Tal rede contribui para a consolidação dos movimentos de autorregulação em que o outro é imprescindível, tais como, no presente caso, o irmão, a irmã, a mãe, o pai, a professora e os colegas da escola.

Neste ponto podemos introduzir o Quadro XXVII onde se encontram recortes do material que foi concebido mediante entrevista com a mãe de Hércules, devidamente sistematizados conforme os Eixos de análise por nós elaborados.

EIXOS	MÃE DE HÉRCULES
AUTORREGULAÇÃO-SELF	<p><b>O que você acha da escola do Hércules?</b> Olha eu gostei muito dessa escola. Eu até tava meio com preguiça, preguiça mesmo de trazer. Preferia a escola de baixo, que é mais próxima. <b>Mais próxima da tua casa?</b> Não dá nem uma quadra da minha casa. Mas como eu não consegui vaga lá e daí conhecendo mais a escola aqui achei a escola muito boa... assim porque a gente entra aqui na escola, sempre tem alguém pra atender, alguém perguntando se precisa de alguém, e o ensino, o ensino também eu gostei muito.</p> <p>A escola aqui eu gosto muito, eu acho a escola muito atenciosa com os pais, os professores, os alunos, meu marido teve aqui e achou todo mundo muito atencioso, assim, dá muita atenção, se a criança não tá... produzindo a escola entra em contato com os pais.</p> <p><b>Tem alguma coisa que você gostaria que o Hércules aprendesse na escola?</b> Ah, acho que inglês, acho que seria uma boa, começa com umas palavrinhas. Aprende a fala bom dia, boa noite, daí vai incentivando o inglês. <b>Você já fez inglês?</b> Não, só na época da escola mesmo. Só na época da escola, mas futuramente pretendo vê pra eles aprender inglês. <b>Você fez ...?</b> Eu fiz até o colegial. O 3º, mas não terminei, foi uma pena. Daí casei, tive filho, daí não teve mais tempo de estudar. É porque a vida de dona de casa, mãe, esposa, não é fácil!</p> <p><b>Como você pensa que as coisas que ele tá aprendendo hoje na escola podem ajudá-lo na vida dele?</b> Ah, eu acho... hoje em dia... tudo é cobrado, hoje em dia tudo eles cobram, ler, sabe ler bem, sabe falar bem, até pra ser um soldador você tem que ter estudo, tem que fazer um curso de soldador pra solda, pra tudo eles cobram, é como chama aquele papel... <b>Qual papel?</b> Que você se forma. Diploma. Diploma é, esqueci do papel, porque tudo eles cobram diploma, que você fala bem, ler bem.</p>
AUTORREGULAÇÃO-IDENTIDADE	<p><b>E o que você acredita que ele está aprendendo na escola?</b> Ah, ele tá aprendendo bastante coisa, ah eu vi ele evoluir bastante, ele tá lendo, ele não lia... Tá lendo, fazendo continha, o Hércules aprendeu a ver as horas. Ele olha lá e vê as horas certinha, sabe coisas que a minha filha, ela tem 13 anos, até hoje ela se bate pra ver as horas... o Hércules é muito inteligente assim. E eu vejo que ele aprendeu muita coisa, ele mudou bastante assim.</p> <p><b>Como você acha que ele tá indo?</b> Ah, eu acho que ele tá indo bastante, ele lê bastante porque, a gente sai de carro tudo ele quer ler, “agora a professora falou pra eu ficar lendo tudo...”. E de carro a gente sai, ele lê as placas.</p> <p>Ele gosta muito de invenções, de cria. <b>Ah é?</b> Ele fala que quer ser inventor. Ele gosta de tudo que inventa... daí ele gosta.</p> <p>Ele gosta muito de participar das coisas, só que eu nunca participo com ele. [...] Mas normalmente as festas são finais de semana e final de semana a gente tá sempre em Xxxx, lá mora minha sogra. Eu nunca participo, ele fica um pouco triste.</p> <p>Mas ele gosta muito de participar dessas coisas também. Cantos, essas coisas que a escola põe pra eles. <b>Dança, música?</b> É, ele gosta.</p> <p>Ele gosta muito da escola. Ele não reclama de vir porque ele tava fazendo reforço às terças. Ele gosta do reforço, dos amigos, ele gosta muito dos amigos também, ele gosta muito da professora, a professora também gosta muito dele, ela fala pra mim que ele é muito carinhoso.</p>

QUADRO XXVII - EIXOS DE ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS POR MEIO DE ENTREVISTA COM MÃE DE HÉRCULES

FONTE: Da autora

Continua

EIXOS	MÃE DE HÉRCULES
<b>AUTORREGULAÇÃO-IDENTIDADE</b>	<p><b>Em casa você percebe que tem alguma coisa difícil de ele aprender em casa?</b> Amarrar o sapato é uma dificuldade... ele amarra de um jeito que toda hora desamarra.</p> <p>Porque eles são independentes... assim eu falo: “vão tomar banho”, cada um entra, depois o segundo, daí eles fazem tudo sozinho, eles tomam banho, escovam os dentes. O Hércules é assim ... ele tem muita iniciativa, de manhã ele acorda, se arruma primeiro, “oh, mãe eu vô arrumando a mesa pro café”, daí ele pega um Nescau, um leite. Então não tem muita dificuldade em nada.</p> <p>Às vezes ele lê sozinho, mas como é ele que escreve a tarefa lá, às vezes ele não entende a letra dele. Porque o Hércules tem esse problema... a letra dele não é bonita, não é muito caprichoso com a letra dele, ele é “meia boca”.</p> <p>Daí minha filha explica a lição, daí ele faz tudo sozinho.</p> <p>Ele cobra muito, o Hércules, ele é muito de cobrar da gente assim, que não olhei, que eu não vi, porque ele falou que era assim...</p> <p>Às vezes eu tô apurada na cozinha, fazendo almoço: filho espera só um pouquinho... ele fica bravo, não gosta muito de esperar.</p> <p>Ele já chega, joga a mochila “mãe tem lição”. Daí eu falo, “não, espera vamos primeiro almoçar. Mas ele já quer fazer logo, quer encerrar logo porque ele que ir jogar <i>play station</i>.”</p> <p>Ele adora assistir desenho, ele gosta muito de TV. E computador ele não mexe muito não, gosta de assiste TV, pica pau.</p> <p>O Hércules é muito dormioco também, é o primeiro a dormir...</p> <p>Só uma coisa que eles [Hércules e o irmão gêmeo] não fazem é mentir pra mim, eles falam: mãe foi sem querer, fui eu que quebrei, eles não mentem.</p> <p>O Hércules não é muito de empinar pipa...</p> <p>O Hércules cuida muito do irmão gêmeo. Ele conta que ouviu a professora falar “Xxxx, senta”.</p> <p>Hércules é muito calmo, mas às vezes, explode e chora. Às vezes, o irmão incomoda tanto e ele tem explosão.</p>
<b>AUTORREGULAÇÃO-RESILIÊNCIA</b>	<p>Mas ele gosta mesmo é de criar, inventar. <b>E ele cria? Por exemplo, você percebe em casa?</b> Cria, ah ele pega um arame, meu marido deu uma maquininha pra eles que solda estanho, ele gosta de ficar grudando os fiozinho ali. Ele fica grudando um fio no outro assim.</p>
<b>AUTORREGULAÇÃO-ALTERIDADE</b>	<p><b>Você sempre vem buscá-lo de carro?</b> Daí eles já entram: “mãe esse aqui, não sei o que, não sei o que”, daí um que fala, o outro quer falar também, daí eu falo “calma, um de cada vez”.</p> <p><b>E em relação às tarefas, de vez em quando eles levam a tarefa da escola... como ele faz as tarefas?</b> Ele, normalmente ele gosta de pedir ajuda pra minha filha, a minha filha ajuda bastante.</p> <p>O pai não, quanto à lição não. Porque meu marido ele sai, as crianças tão dormindo.</p> <p>Às vezes meu marido acorda eles, acorda eles um pouquinho, preciso ver, conversar, meu marido é bem paizão, final de semana gosta de levar com ele na oficina, pra trabalhar.</p> <p>Brincam juntos, mas brigam também; a mãe põe de castigo.</p>

QUADRO XXVII - EIXOS DE ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS POR MEIO DE ENTREVISTA COM MÃE DE HÉRCULES

FONTE: Da autora

## Conclusão

Por ocasião da entrevista a mãe mostrava-se muito satisfeita com Hércules e sua aprendizagem escolar; acreditava que o filho havia evoluído muito e estava bem diferente, pois “antes não lia e agora estava lendo”. Ela, de certo modo, atribuía

essa mudança à escola, que era avaliada como sendo “muito boa” e bastante atenciosa com os pais e os alunos. A mãe trouxe muitas referências vinculadas ao filho e que, de alguma forma, participam do processo de autoconstrução (autorregulação) interpessoal do sistema *self*, conforme Mischel e Morf (2005), e da identidade da criança em pauta. Ela considerava o filho muito inteligente, pois já aprendeu a ver as horas corretamente. Contou que ele gostava de fazer invenções e que manifestava o desejo de ser inventor, futuramente. Gostava muito de participar de atividades extracurriculares, como a apresentação de peças teatrais, danças, músicas, mas ficava triste porque quase não participava dos eventos que ocorriam na escola nos finais de semana, pois geralmente a família se ausentava da cidade nesse período. Ele gostava da escola, da professora, dos amigos e “até mesmo” das atividades de reforço, que aconteciam no contraturno às terças-feiras. Mostrava-se muito carinhoso com a professora e esta lhe retribuía o carinho.

Em relação às suas dificuldades em casa, a mãe apenas referiu que amarrava os sapatos “de um jeito que eles sempre estavam desamarrando”. Era independente, tomava banho e escovava os dentes sozinho; tinha muita iniciativa, era o primeiro a acordar e a pôr a mesa para o café da manhã. A respeito das tarefas de casa, frequentemente, pedia ajuda para a irmã e para mãe, quando necessitava de apoio, fazendo o que conseguia de maneira autônoma. Mas sempre que precisava demandava atenção e cobrava da mãe que esta lhe desse assistência, sendo que, segundo ela, não tinha muita paciência para esperar. Em casa gostava de jogar *play station* e de ver televisão (desenhos do Pica Pau). Era, de acordo com a mãe, uma criança “dorminhoca” e, embora fosse frequentemente calmo, por vezes se irritava com o irmão gêmeo e “explodia de raiva”. Na escola, embora estudassem em salas separadas, ele “cuidava” do irmão, procurando observar o que este estava fazendo. E, ainda, conforme ela, não era “capaz de mentir”, sempre admitindo seus erros quando os cometia. Essas informações trazidas pela mãe coincidem com as que foram apresentadas pela criança, quando entrevistada. Assim, esse (entre)cruzamento dos dados relaciona-se a um entrecruzamento de Eixos, Autorregulação-Self-Identidade-Alteridade, uma vez que apresenta os contornos identitários (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014) da criança em questão, como ela se mostrava, a partir de seus componentes psíquicos (*self*), e era percebida pelo outro, revelando suas características únicas e singulares, moduladas pelos outros

significativos (alteridade) de sua rede de “afetamentos” mútuos. Estes “afetamentos” constituem a base sobre a qual se edificam processos de autorregulação, pois no desenvolvimento da identidade, na configuração da *Célula Psíquica*, emergem indicadores, parâmetros, *feedbacks* imprescindíveis ao indivíduo no sentido de ele mesmo proceder aos ajustamentos necessários ao longo da vida, à sua autorregulação.

No que se refere à Autorregulação-Resiliência, Hércules relatou que foi demasiadamente difícil aprender a escrever; porém, no momento em que foi entrevistado já havia passado a acreditar que era “muito fácil escrever”. Quando questionado sobre como superou tal dificuldade, respondeu que foi “lendo, lendo” que aprendeu. Acreditamos que, em relação à aprendizagem da leitura e escrita, Hércules evoluiu significativamente devido ao importante investimento da professora em seu desenvolvimento. O leitor pode ter notado durante a apresentação dos dados resultantes do Nível Amplo de pesquisa que existem algumas referências a Hércules por parte da professora, sempre marcando positivamente sua transformação, sua evolução na leitura e escrita. Os *feedbacks* extremamente positivos da professora e, posteriormente, de alguns colegas, indubitavelmente colaboraram para a consolidação de um maior nível de segurança, de confiança da parte da criança, possibilitando-lhe que se afirmasse como alguém que “podia aprender”, tanto para si como para o outro. E Hércules parecia ter se beneficiado desses *feedbacks* não só em termos das aprendizagens escolares, pois a criança emanava bastante iniciativa, segurança, independência e capacidade para se autorregular na vida escolar, familiar e imaginativa, o que é notório nas falas da mãe. Esses dados corroboram os estudos que estabelecem a reciprocidade entre as crenças de autoeficácia e a autorregulação (POLYDORO; AZZI, 2009), pois quando a criança possui um elevado senso de competência, erigido, entre outros aspectos, a partir do oferecimento contínuo de *feedbacks* positivos, ela acaba enriquecendo seu sistema autorregulador e este, conseqüentemente, ao fornecer novos *feedbacks* oriundos dos desempenhos alcançados nas tarefas empreendidas, influencia significativamente a construção/implementação das crenças de autoeficácia, e, acrescentaríamos, para a expansão da correia *self-resiliência* (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014).

A seguir, faremos a apresentação e a análise dos dados gerados durante o Estudo Individualizado de Ícaro, o último a ser abordado antes de procedermos à discussão geral dos resultados de pesquisa.

### 3.5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO ESTUDO INDIVIDUALIZADO DE ÍCARO

Ícaro foi convidado para participar da pesquisa como integrante de parte da amostra que deveria ser composta por indivíduos do sexo masculino, mas sua inclusão nos Estudos Individualizados foi motivada principalmente porque ele vinha apresentando muitas dificuldades em acompanhar o trabalho que estava sendo realizado em sala de aula com a turma-alvo da pesquisa. Ele conhecia as letras e fazia a junção de vogais e consoantes, lendo e formando palavras bem simples. Ícaro recebia apoio individualizado por parte de uma professora especialmente destacada para dar assistência em sala de aula a crianças como ele. No contraturno também participava de atividades de apoio pedagógico, direcionadas às crianças que precisavam de um trabalho mais individualizado. A professora participante desta pesquisa procurava adaptar atividades ao aluno em função de ele não conseguir realizar a maior parte das propostas planejadas para o grupo como um todo, mesmo no que se referia à área de matemática (a disciplina que as crianças desta turma pareciam mais apreciar).

Ícaro começou a frequentar a Escola “Maria da Glória” desde o primeiro ano do EF e, desde então, passou a ser alvo de investigação. Havia sido encaminhado para avaliação psicoeducacional e oftalmológica e, recentemente, foi constatado que precisava usar óculos, sendo que vinha passando por um processo de adaptação ao uso das lentes corretivas.

Quando iniciamos a pesquisa, durante a Observação Participante, notávamos Ícaro caminhando constantemente pela sala de aula, fazendo diversos movimentos corporais, de braços e pernas no ar, como se desempenhasse algum papel imaginário. Em muitos momentos, percebia que estava sendo observado por mim, pesquisadora, e com o tempo passou a me buscar, não apenas com os olhares, mas também se aproximava fisicamente e procurava me abraçar, falando frequentemente que estava “com saudades”.

Ícaro morava com a mãe, com o padrasto, com um irmão de dezesseis anos e com a filha do padrasto, uma garota de onze anos. Foi entrevistado em meados do



mês de dezembro de 2012, quando estava com oito anos completos. Abaixo é apresentado o Quadro XXVIII, no qual constam os dados obtidos na entrevista da criança em pauta, sistematizados a partir dos Eixos de análise já referidos anteriormente.

EIXOS	ÍCARO
AUTORREGULAÇÃO -SELF	<p><b>O que você acha dessa escola aqui?</b> Legal. <b>Você gosta dessa escola?</b> Faz que sim. <b>Por que ela é legal?</b> É porque tem recreio, tem lanche. Tem algumas escolas que não tem. <b>Você sabe de alguma escola que não tem?</b> Recreio? Não, mas algumas não tem, né? <b>Tem alguma coisa que você gosta bastante nesta escola?</b> Tem amigos.</p> <p><b>O que você estava aprendendo lá com a professora?</b> Antes de entrar de férias? Esqueci tudo. [...] <b>Mas o que você estava aprendendo a última vez que você veio?</b> Esqueci.</p> <p><b>Como você tava indo na escola?</b> Pra mim, bom. <b>Por que você acha que tava indo bem?</b> Porque eu fiz lição. <b>Que lições?</b> <b>Você lembra das lições que você estava aprendendo?</b> Faz que não. Eu esqueço. <b>Você esquece?</b> Faz que sim. <b>Mas você lembrou o nome de todos os seus amigos?</b> Porque não sai da mente (põe a mão no centro da testa). [...] <b>E as outras coisas saem da mente?</b> Concorda. <b>O que sai da mente?</b> As lições.</p> <p><b>Mas teve um dia que eu tava lá na sala de aula eu vi você ler algumas, várias, letras.</b> É, só que é de forma. <b>Mas você sabe praticamente todas.</b> É que eu acho que eu consigo ler. <b>Você acha que consegue ler?</b> Eu leio.</p> <p><b>Conta você acha meio difícil?</b> Bastante. <b>Por que?</b> Porque tem aqueles números que eu não sei fazer, daí eu não consigo, daí é difícil pra mim. <b>Por que você acha que não consegue?</b> Por causa que tem aqueles números ... eu sei os números até o.... (para e parece que fica contando, mexendo os lábios) o 30. Até o 30 que eu sei. <b>Você sabe daí fazer as continhas...?</b> É, tem umas que vai mais do que o 30. Daí eu não consigo. <b>Você fazia sozinho ou precisava de ajuda?</b> Precisava da ajuda da minha mãe, né, por isso que eu levo lição em casa... pra mãe ajudar o filho. <b>E a tua mãe ajudava?</b> Faz que sim. <b>Como que ela te ajudava?</b> A mesma coisa que a professora, falava e eu escrevia (faz gesto como se escrevesse).</p> <p><b>Sabe o portfólio?</b> Faz que sim. <b>Pra que serve o portfólio?</b> Faz gesto que não sabe com as mãos, mas logo em seguida fala: aqueles lá (faz gesto), aqueles lá pra guardar as coisa. <b>Que coisas?</b> As lição. <b>O que você tem guardado?</b> Fica pensando. As lição. <b>E você olha pro portfólio de vez em quando?</b> Faz que sim. <b>E o que você olha?</b> Tem um monte de lição. Eu fico alegre. <b>Por que?</b> Ah, porque eu fiz todas aquelas lições.</p>

QUADRO XXVIII - EIXOS DE ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS POR MEIO DE ENTREVISTA COM ÍCARO

FONTE: Da autora

Continua

EIXOS	ÍCARO
<b>AUTORREGULAÇÃO-IDENTIDADE</b>	<b>E pra outras pessoas, como você tava indo?</b> Bem. <b>Pra professora, você tava indo bem?</b> Fez que sim. <b>Você acha que tava indo bem, por que ela disse que você tava indo bem?</b> Porque eu fazia a lição. <b>Tem alguma coisa que você gostaria muito, muito de aprender aqui?</b> Fez um ah... (Parecia que ia falar algo, mas se censurou). (Após um tempo, continuou). Aprender a trabalhar. <b>Você quer trabalhar?</b> No açougue. <b>Você quer trabalhar no açougue?</b> É quando eu crescer. Eu quero aprender. <b>Você acha que aqui na escola dá pra aprender a trabalhar no açougue?</b> Acho que sim. <b>O que precisa pra aprender a trabalhar no açougue?</b> Estuda. <b>Estudar o que?</b> (Faz que não sabe com as mãos.) Fazer as lições. <b>O que você quer fazer lá no açougue?</b> Cortar carne. Que nem meu pai.
<b>AUTORREGULAÇÃO-RESILIÊNCIA</b>	<b>Tem algumas lições difíceis né?</b> É ... tipo, caça palavra. Meio difícil. <b>Por que que é difícil? Meio difícil?</b> Porque tem aquelas letras que eu não sei lê, sabe? Letras cursivas.
<b>AUTORREGULAÇÃO-ALTERIDADE</b>	Pergunto pra professora. <b>E ela te ensina?</b> Faz que sim com a cabeça. <b>E como ela faz pra te ensinar?</b> Fala como tipo qual letra que eu não sei, daí ela me fala que é o, o 4 ela fala assim. <b>Daí você consegue fazer?</b> Uhum. <b>Só pra professora que você pede ajuda, ou pra mais alguém?</b> Só pra professora. <b>Mas e os colegas de sala de aula?</b> É as vezes eu pergunto. <b>E eles te ajudam?</b> Faz que sim. <b>Como que eles te ajudam?</b> Mesma coisa que eu falei da professora. <b>Do que você vai brincar com a sua amiga?</b> Vôlei. Eu tenho uma bola, ganhei do Papai Noel. <b>Já?</b> Não, é que meu padrasto foi lá num negócio, daí Papai Noel deu pra ele uma bola... e daí ele me deu. E minha irmã ganhou uma boneca. E minha mãe ganhou uma caneca, e o meu padrasto também ganhou uma caneca.
<b>AUTORREGULAÇÃO-HOMEOSTASE</b>	<b>Essa conversa que a gente tá tendo será que ajuda você?</b> <b>Você disse que sim.</b> Faz que sim novamente. <b>Como que ajuda?</b> Ajudando. <b>Ajudando como?</b> Ah, isso eu não sei, sei que ajuda. <b>Te ajudo você a lembrar de algumas coisas?</b> Ah, isso não. <b>Ah, eu acho que você lembrou sim.</b> <b>Você lembrou das coisas que você faz lá na sala de aula.</b> <b>Você lembrou que você faz caça palavras, você lembrou que tava aprendendo a fazer continha, que tinha continha grande.</b> Ah, eu nem percebi. <b>E agora você percebeu?</b> Então.

QUADRO XXVIII - EIXOS DE ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS POR MEIO DE ENTREVISTA COM ÍCARO

FONTE: Da autora

## Conclusão

Em relação aos processos de Autorregulação-Self, observamos que Ícaro apresentava crenças de incapacidade acerca de sua aprendizagem escolar, acreditando que “esquecia” do que tinha aprendido, “das lições”. Mas, ao ser questionado sobre coisas que havia memorizado, como o nome dos colegas com os quais brincava no horário de recreio, comentou que, de fato, isso “não lhe saía da mente”. Revelou, também na área de matemática, uma baixa expectativa a respeito de seu desempenho, pois explicou que não era capaz de realizar determinadas contas em função da presença de números que ainda não conhecia; segundo ele, apenas sabia até o número 30. Apesar dessas afirmativas negativas,

contraditoriamente, ele acreditava estar “indo bem” na escola, porque “fazia as lições”. Afirmou que não sabia “ler as letras”, principalmente a de tipo cursivo, mas quando a pesquisadora o confrontou com seus registros de que tinha observado a criança lendo várias letras em sala de aula, acabou “concordando” que era capaz de ler as letras, mas “só as de forma”.

A partir desses dados fica evidente a forma como Ícaro concebia a sua aprendizagem escolar e suas competências/habilidades nessa área: acreditava que não era capaz de aprender e buscava justificar “suas” supostas incapacidades por acreditar ser incapaz de *memorizar* letras e *conhecer* os números além de 30, como se estas supostas incapacidades fossem atributos seus (“eu esqueço”, “daí eu não consigo”), embutidas na “sua natureza”, seu modo de ser.

Podemos destacar nesses dados dois aspectos importantes, com implicações significativas para o nosso estudo: primeiro, temos aqui um bom exemplo do que Mischel e Morf (2005) afirmam ser uma “teoria preferida do *self*”. Estes autores esclarecem que, assim como adquire estratégias para enfrentar diferentes tipos de situações interpessoais (e aprendizagem pode ser encarada como uma situação altamente interpessoal) durante o curso da vida, uma pessoa também desenvolve uma teoria acerca de si, uma teoria sobre como ela funciona (cognitiva, social, emocional e afetivamente) e sobre o que explicaria esse funcionamento. De acordo com os autores, no início da vida essa teoria é rudimentar, posteriormente tornando-se cada vez mais elaborada e complexa na mesma proporção em que a pessoa busca testá-la e validá-la no mundo social. Os autores ainda esclarecem que as pessoas geralmente não são conscientes a respeito de suas teorias, sendo que estas podem ficar implícitas, embora se expressem de diversas formas.

Podemos acrescentar que essa *teoria preferida acerca de si* seria um conjunto de referências que fica em um nível *meta* à pessoa em relação ao seu funcionamento consciente, uma vez que toma como objeto de análise a si próprio, seu universo social e também o interno, seus conhecimentos e crenças acerca de si e do mundo, justificando/explicando em grande medida o porquê de pensar, sentir, fazer e se relacionar da forma como o faz (sente/pensa/se relaciona).

Portanto, à luz dessas acepções, percebemos que Ícaro concebia a sua própria aprendizagem em língua portuguesa e matemática como prejudicada (embora afirmasse que “estava indo bem na escola”), devido ao fato de acreditar

não conseguir se lembrar das letras e por não conhecer números acima de 30, considerando-se, a si próprio, como uma pessoa incapaz de aprender na escola a partir de tais referências que reconhecia como “pobres” acerca de si. Essa teoria acerca do seu funcionamento/aprendizagem não foi construída sem ajuda do entorno social, tendo sido progressivamente elaborada/”regulada” em íntima interação e internalização dos dados (*feedbacks*) disponibilizados e validados, por meio da dimensão configurativa (identitária) de sua *Célula Psíquica*, por pessoas significativas na vida de Ícaro (o que fica bem evidenciado nos relatos da mãe, que serão mais à frente apresentados), corroborando as afirmativas tanto de Mischel e Morf (2005), como as de Sant’Ana-Loos e Loos-Sant’Ana (2013d) e Loos-Sant’Ana e Sant’Ana-Loos (2014).

O segundo aspecto a ser destacado nesses dados é que podemos notar nos questionamentos feitos por mim, enquanto pesquisadora, uma “intencionalidade” de desconstruir essa teoria que Ícaro possuía sobre si, confrontando-o com dados que tinham o poder de não confirmar/validar – ou pelo menos de impor dúvida – tais crenças acerca de suas (in)capacidades e (in)competências, uma vez que eram observáveis, objetivos; portanto, difíceis de serem refutados. Em nosso trabalho, não queríamos apenas coletar informações sobre como ele concebia, avaliava, suas aprendizagens e competências; intentávamos conhecer como Ícaro lidaria com a não confirmação de suas hipóteses explicativas acerca de seu desempenho escolar. Constatamos que ele até reconhecia que era capaz de memorizar o nome dos colegas (“porque não sai da mente”), por exemplo, mas continuava “crente” da sua suposta incapacidade para memorizar “as lições”.

Esses dados, então, levantam uma questão importante sobre quais estratégias poderíamos usar no sentido de modificar positivamente o senso de autoeficácia de uma pessoa e que, indubitavelmente, desencadeariam modificações em seus processos de autorregulação, tendo em vista já reconhecermos a relação de reciprocidade entre as crenças de autoeficácia e a autorregulação (POLYDORO; AZZI, 2009). Acreditamos que a “teoria acerca de si” (MISCHEL; MORF, 2005) e o conjunto de crenças autorreferenciadas, que engloba o senso de autoeficácia (LOOS; CASSEMIRO, 2010) de uma pessoa, em função de seus processos de formação e consolidação, para serem modificadas demandam significativas/intencionais/ duradoras/ persistentes interações que ofereçam dados divergentes e diferentes, com uma orientação mais harmônica/homeostática (SANT’ANA-LOOS;

LOOS-SANT'ANA, 2013d; LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2014) em comparação àqueles que vinham sendo disponibilizados e validados para essa pessoa. Apenas um encontro, como no nosso caso, não seria suficiente para “quebrar” o persistente circuito interacional e (dis)funcional que vem validando e sustentando a teoria acerca de si e o conjunto de crenças autorreferenciadas negativas de uma pessoa.

Acerca do seu conhecimento sobre o portfólio, como alguns dos alunos entrevistados e como outros colegas de classe, expressou a ideia de que o portfólio era uma pasta onde eram armazenadas as lições, mas acrescentou espontaneamente que ficava feliz quando observava o seu portfólio porque ele “tinha feito todas aquelas lições”, evidenciando indicadores de que possuía uma percepção positiva quando contemplava o material que havia sido capaz de produzir (e que se encontrava em seu portfólio), sendo que esse material, quando recebe esse tipo de “carga de significação” pessoal positiva, pode se vincular ao Eixo Autorregulação-Identidade, na medida em que fornece elementos que representam o “senso de identidade” (“quem sou eu – para mim e para os outros”) e que pode funcionar como elemento confrontador e atualizador das crenças da criança em questão (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d; LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2014).

Perscrutando as falas de Ícaro, pudemos perceber um conjunto de elementos contrastantes: ora sentimentos e crenças autorreferenciadas negativas, de incompetência, de inabilidade; ora opiniões contrárias, que “figuravam positivamente”, porém estas eram aceitas e afirmadas, na maior parte das vezes, no discurso que emergia durante a interação com a pesquisadora, após ser questionado ou confrontado a respeito de conceitos e imagens que possuía a respeito de si e de sua aprendizagem escolar, conforme já destacado anteriormente.

Esses dados, de certo modo, são corroborados pelas informações que a mãe de Ícaro apresentou durante sua entrevista, sendo que abaixo, no Quadro XXIX, apresentaremos recortes do volumoso material obtido durante essa entrevista, sistematizados de acordo com os Eixos de análise já explicitados anteriormente:

EIXOS	MÃE DE ÍCARO
AUTORREGULAÇÃO-SELF	<p><b>O que você acha da escola?</b> Eu acho boa essa escola. Porque o Ícaro tá aqui desde o primeiro ano. Desde o 1º ano eu venho aqui o tempo inteiro, porque eles tão me chamando, né? Pra acompanhar ele. Então, a escola, na medida do possível, ela tá fazendo tudo, faz tudo por ele. Eu acho que o Ícaro... ele tem muito a ver comigo, quando eu era criança eu era assim também. <b>Ah é? Como que você era?</b> Só que, diferente dele, eu era, como que diz, interessada, queria aprender. Eu era uma criança assim... oh, eu ganhava a cartilha quando chegava no dia da aula da professora eu já tinha lido tudo aquela página, então eu já sabia tudo que acontecia na sala de aula. Eu lia tudo, sabe, sempre fui de ler. Eu já entrei no primeiro ano, eu já sabia o a, e, i, o, u, que o meu pai tinha ensinado. Eu era metida!</p> <p>Eu falei: Ícaro, eu não sabia que você sabia cantar os hinos da harpa. “Ué, mãe mas eu sei!”. <b>E por que na Igreja você não canta?</b> Fica com a harpinha aberta e não canta. Ele: ah, por que eu não quero. Bem assim ele respondeu. Agora precisa vê a voz que ele tem. Ele canta avulso, assim sozinho. Ah, antes ele nem falava direito, ele já cantava, tipo dublando assim. E hoje ele continua.</p>
AUTORREGULAÇÃO-IDENTIDADE	<p>E ele não tem vergonha, você pensa que ele tem vergonha? Não tem. Pode ser igreja grande, igreja cheia, chama o Ícaro, ele vai lá e ainda faz pose, sabe? Põe a mão assim e canta. Como ele grava? Sabe que as letra são comprida, né? Eu tenho dificuldade em gravar. Ele grava. Ele canta. Porque dá impressão que ele é bloqueado assim. E ele é uma criança esperta. Tudo que é assunto ele entende. Vídeo game, então, não tem o que ele não saiba, ele é assim só na sala de aula, só na escola. Então tem coisa que a gente descobre, porque a gente acha que ele não tem capacidade. Até eu achava, daí eu descobri isso.</p> <p><b>Você achava que ele não tinha essa capacidade?</b> Não, capaz né? Ele é criança, né? Vai mentalizar um hino dessa categoria? Eles são difíceis de cantar.</p> <p>Outra coisa, a gente leva a Bíblia, né? E daí chega lá na igreja, ele leva a Bíblia e daí lá tem que abrir lá onde o pastor manda abrir, abrir no livro, capítulo, versículo, o pastor tá lendo, ele tá olhando ali.</p> <p><b>Tem alguma coisa que você percebe que ele gosta aqui na escola?</b> Ele, sempre que ele estudou, os professores, ele gosta muito.</p> <p><b>De outras coisas que você percebe que de alguma forma ele gosta de aprender?</b> Ele gosta de computador.</p> <p><b>E tem alguma coisa que ele não gosta de aprender aqui na escola?</b> Assim, a queixa dele é quando tem essas... tipo tem que dançar, ele não gosta de dançar.</p> <p>Se ele decide, tá decidido. Tem essas festividades que eles fazem a semana inteira, ele não gosta. Ele não gosta de futebol. Nem na televisão, nem no colégio, nem de brincar com os piazinhos, nada, ele não gosta.</p> <p>Ele fica no vídeo game? Ele fica, mas eu não deixo muito, sabe? Ele tem o dia, tem tempo, porque ele é muito... como vou explicar pra você ... ele é muito alvoroçado. E daí o game deixa ele mais alvoroçado, então eu vejo que isso não é bom pra ele. <b>Como assim alvoroçado?</b> Alvoroçado, como vou dizer pra você, elétrico, né. Ele já é assim, a natureza dele é assim, ele não senta. O 1º e o 2º ano a queixa que ele não sentava na cadeira, ele escrevia de pé. Televisão ele assiste até hoje de pé. <b>E ele gosta de televisão?</b> Gosta. <b>Que tipo de programa ele assiste?</b> Aqueles assim ... pra criança, bem pra criancinha. Tem musiquinha, gestos, aquela coisas, charada. Então, é nisso, a queixa aqui na escola é que ele é muito imaturo, ele não saiu do jardim da infância.</p>

QUADRO XXIX - EIXOS DE ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS POR MEIO DE ENTREVISTA COM MÃE DE ÍCARO

FONTE: Da autora

Continua

EIXOS	MÃE DE ÍCARO
AUTORREGULAÇÃO-IDENTIDADE	<p>Chega na hora de se arrumar, todo mundo tem que arrumar ele. Tipo um põe o tênis, outro põe a calça, outro põe a blusa, outro penteia o cabelo. <b>Quer dizer... ele sabe ...?</b> Ele sabe, mas ele quer que faça pra ele...</p> <p>E na hora de dormir também, todo dia é assim. Ele vai dormir... ele fala boa noite mãe, boa noite Xxxxx, boa noite Xxxx, boa noite Xxxxx. Todo mundo tem que responder, enquanto você não responde ele não pára. <b>De vez em quando ele leva atividade da escola pra casa?</b> Mas ele não gosta. O dia que tem lição ele faz chorando. Sabe, tem que brigar muito com ele pra ele fazer. <b>Daí tem alguém que ajuda?</b> Sempre sou eu. <b>E como você ajuda?</b> Ai, como que eu ajudo, eu tento ensinar ele, mas ele já começa a chorar, aqui na sala a professora disse que ele faz a mesma coisa. Ele já começa a chorar e diz que não sabe... e ele prefere chorar do que fazer.</p> <p>Ele é muito intrometido, ele se mete na conversa porque ele é que sabe tudo, sabe criança assim? Você tá conversando um assunto, ele se mete. Ele sabe do que tão falando.</p> <p>É ciumento, tem ciúmes do mais velho. Ele quer competir, mostrar que ele sabe também. Sabe assim?</p> <p>Mas o Ícaro é misterioso, sabe? <b>Por que você acha?</b> Porque, aquilo que eu falei, quando você pensa que ele não sabe, ele te surpreende... ele sabe sim.</p> <p>Eu andei conversando com várias mães, então não é só o Ícaro. Isso me tranquilizou, porque eu achava que ele tinha alguma deficiência, alguma coisa. Então, isso me tranquilizou porque têm bastante criança com a mesma idade, com a mesma dificuldade, tem criança que não lê. E ele ainda lê, se ele quiser ele lê.</p> <p>Só que é uma coisa... eu vejo que ele tem vergonha de não conseguiu lê assim.</p> <p>E tem a ver com a personalidade dele, ele é muito agitado. Esse agitado é todo o dia, o dia inteiro, em todo lugar.</p> <p>Ele é uma criança que todo mundo gosta de conversar. Por que que na escola ele não é assim? Ele não é esse destaque que ele é aqui. Porque onde ele vai ele é destaque, na igreja todo mundo gosta, acha bonito o jeito dele. Ele já tem o estilo dele, ele muda a roupa que ele quer, e é daquele jeito que ele vai, não adianta, não adianta insistir com ele, o que ele decidiu tá decidido! Ele te vence, sabe uma pessoa que vence você... não tem argumento.</p> <p>Você pensa que ele é bobo, mas ele não é não. Ele é bem desenvolvido.</p>
AUTORREGULAÇÃO-RESILIÊNCIA	<p><b>Tem alguma coisa que você considera que é difícil pra ele aprender aqui na escola?</b> Difícil ... eu acho assim difícil que tá pra ele é vê que ele tá na escola, que ele tem aquele compromisso, pôr na cabecinha dele que ele tem um compromisso, que ele tá aqui pra aprender.</p> <p><b>Tem alguma coisa, que você gostaria que ele aprendesse na escola?</b> Eu queria que ele, né, aprendesse... [dá risada]. É... saísse daqui, que nem agora esse ano, como eles... acho que não vai passar, como que ele vai pro 4º ano? <b>Vai passar?</b> Acho que não.</p>
AUTORREGULAÇÃO-ALTERIDADE	<p>Então o psicólogo explicou pra mim, que é o que acontece na sala de aula. Não é que ele não sabe lê, ele sabe, mas é que ele não quer, ele não decidiu ainda, sabe? O Ícaro em casa também, ele é bem dependente de mim, assim, se você for conversar com ele perto de mim, ele olha pra mim assim, pra vê se ele pode responder, sabe? <b>Se eu fizer uma pergunta pra ele, ele olha pra você?</b> Ele olha pra mim primeiro. No psicólogo também foi assim, e agora eles conversam sozinho.</p> <p>Não é tímido, então a minha cunhada, ela mora na frente. Daí eles foram passear e levaram ele junto, ela veio de lá impressionada com ele, tanto que ele fala, e tudo que é assunto. Foi e voltou conversando.</p> <p>Ah, eu sempre converso com ele né. Não pode ser assim Ícaro, principalmente na escola, não faça isso, não faça aquilo.</p>

QUADRO XXIX - EIXOS DE ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS POR MEIO DE ENTREVISTA COM MÃE DE ÍCARO

FONTE: Da autora

Conclusão

A mãe de Ícaro trouxe inúmeras referências acerca do filho, mas o que especialmente marcou suas afirmativas foi que ela vinha se surpreendendo com as capacidades evidenciadas pelo filho e percebidas recentemente por ela, como, por exemplo: saber toda a letra de um hino bem longo que era cantado na igreja que frequentavam; ler placas de sinalização na rua; memorizar notícias que escutava por meio da televisão; demonstrar domínio de recursos do computador, vídeo games, etc. Desde que Ícaro iniciou na Escola “Maria da Glória”, a mãe era constantemente chamada nesta escola para tratar de questões relacionadas ao filho, em função de ele não conseguir, principalmente, evoluir no processo de alfabetização. Houve um tempo, segundo ela, em que acreditava que o filho tinha alguma deficiência, e isso parece ser a principal explicação para seus problemas escolares.

Como pudemos constatar, Ícaro possuía sinais evidentes de que ainda acreditava nisso, que possuía “deficiência” (de memória, de inteligência etc.), embora não estivesse completamente seguro dessas “evidências”. Essa elevada insegurança e indecisão sobre ser ou não competente nas aprendizagens escolares ficavam claras no discurso contrastante de Ícaro, como já analisamos antes. Possivelmente, tais percepções acerca de si mesmo se relacionavam com a dificuldade da mãe (e dos demais que estavam no seu entorno) em dar um suporte mais consistente às imagens e crenças de autorreferência (LOOS; CASSEMIRO, 2010) dessa criança, principalmente no sentido positivo.

Recentemente, em função de uma série de observações que a mãe vinha fazendo do filho, endossadas e confirmadas, segundo ela, por outras pessoas que participavam de forma bastante ativa da vida de Ícaro e por profissionais que vinham atendendo e avaliando a criança, a mãe acreditava que o filho era um “mistério a ser desvendado”. Em alguns momentos procurava enaltecer as habilidades do filho, por exemplo, destacando sua capacidade de comunicação, de extroversão, explicando que ele não tinha vergonha diante de grandes plateias, que não se intimidava facilmente. Em outras ocasiões, explicitava atributos negativos, crendo que ele não fazia determinadas coisas porque “não queria”, porque “não tinha interesse” ou porque simplesmente “havia decidido não fazer” – e este seria o caso da dificuldade em “ler e escrever”. Nesses momentos acreditava que era a falta de maturidade, a infantilidade do menino que explicaria seus comportamentos pueris (o gosto por programas televisivos bem infantilizados, como, por exemplo, alguns tipos de desenhos animados) e a falta de compromisso com os afazeres escolares. Em



outras circunstâncias, ainda, ela justificava seus comportamentos em função de traços de personalidade tidos como “negativos”. Paradoxalmente, ressaltava a capacidade de ele tomar decisões; mas, logo em seguida, registrava que Ícaro era bastante dependente dela e dos familiares, demandando inclusive que eles o vestissem e o calçassem.

Portanto, em relação aos processos de autorregulação da *Célula Psíquica* – Autorregulação-Self-Identidade-Resiliência-Alteridade (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d) – observados que neste Estudo Individualizado emerge a “sensação” de que nos deparamos com um sistema permeado por incongruências, em função de uma recursividade (*self*) fragmentada, fragilizada e limitada, da presença de uma “teoria acerca de si” e de crenças autorreferenciadas contrastantes e inconsistentes, de contornos identitários tênues, e mal modulados pelo outro (parca alteridade). Essa situação pode estar sendo fomentada por fatores familiares e escolares. Explica Loos (2007) que a mãe ou outro “cuidador” responsivo “[...] pode ajudar a promover a auto-regulação da criança, despertando a sensação de controle, o que contribui para a geração posterior de sentimentos de auto-eficácia, possibilitando-a a resolver problemas com sucesso.” (LOOS, 2007, p. 108). No caso da existência de expectativas frágeis da família e da escola em relação à criança, estas podem contribuir seriamente para que esta desenvolva uma imagem também fragilizada de si e de suas capacidades. Isso porque,

[...] quanto maior a crença na capacidade da criança (ou adolescente), mais positivas tendem a ser as expectativas em relação a ela. As percepções e expectativas dos pais, de curto e de longo prazo, em relação às oportunidades educacionais dos filhos, são aspectos que podem ter um impacto considerável sobre o desenvolvimento e o ajustamento destes. (LOOS, 2006, p. 115).

Apesar de toda a sua aparente fragilidade (pelo menos no que se refere ao que manifestava no ambiente escolar), acreditamos que Ícaro possuía um potencial criativo, um acesso ao “banco de dados do universo”, que representa a possibilidade de “vir a ser” de cada um de nós (humanos) – isso se puder “se acoplar” ao/s outro/s de modo a estabelecer interações que lhe deem “suporte dialógico”, de compartilhamento, de troca, de validação positiva, para que proceda “movimentos” de autorregulação mais homeostáticos rumo à sua integralização/aprendizagem ampliada (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d; LOOS-SANT’ANA;

SANT'ANA-LOOS, 2014). Por que afirmamos isto? Em razão de termos “intuído”, principalmente ao final da entrevista com Ícaro (ver Eixo Autorregulação-Homeostase, no QUADRO XXVIII), a possibilidade de que, mediante interações mais homeostáticas com adultos que o auxiliem positivamente, essa criança pode vir a elevar seu senso de competência e encontrar/consolidar níveis de funcionamento e desenvolvimento mais integralizados.

No próximo capítulo procederemos à discussão geral dos resultados de maneira a coordenar e integralizar os dados obtidos tanto no Nível Amplo quanto no Nível dos Estudos Individualizados de pesquisa, respondendo às questões e aos objetivos que foram inicialmente propostos e que nortearam este estudo.

#### 4 DISCUSSÃO GERAL DOS RESULTADOS – NÍVEL AMPLO E DOS ESTUDOS INDIVIDUALIZADOS

Lembre-se sempre: quando você sente algo paradoxal, não tente torná-lo consistente, porque essa consistência será falsa. A realidade é sempre paradoxal: por um lado, você se sente vulnerável, por outro, se sente forte – isso significa que um momento da verdade chegou. Por um lado, você sente que nada sabe; por outro, sente que sabe tudo – um momento da verdade chegou. Por um lado, você sente um aspecto e, por outro, o aspecto exatamente oposto. E quando você tem ambos os aspectos juntos, lembre-se sempre de que algo verdadeiro está muito próximo.

(OSHO, 2003, p. 190)

Destacamos que a sistematização e a codificação do material que foi concebido no Nível Amplo de estudo durante a Observação Participante fez emergir categorias de análise que tiveram o potencial de ressaltar informações de “certa natureza” que nos auxiliaram na compreensão dos processos de autorregulação (ampliada) que ocorrem no cotidiano escolar, independente da proposição intencional e dirigida de atividades de autoavaliação, como na construção de portfólios, ou por meio da aplicação de inventários de autorregulação da aprendizagem.

Essas categorias que emergiram da análise adaptada do conteúdo da Observação Participante foram: 1) os conhecimentos sobre o mundo e sobre os comportamentos/as habilidades cognitivas e afetivas para atuar no mundo; 2) os conceitos/conhecimentos/crenças/preferências sobre si mesmo dos indivíduos do grupo; 3) como os indivíduos são conhecidos pelo outro ou como os indivíduos se mostram para o outro no grupo; 4) a busca pelo outro e o diálogo com o outro; 5) a autoavaliação e a autorregulação tácitas; 6) as identificações assumidas pelos indivíduos que constituem o grupo.

As contribuições e estudos dos autores que são referenciados neste trabalho e que abordam a temática, entre outros, Bandura (1982, 1986, 1995); Mischel e Ayduk (2004); Mischel e Morf (2005); Mischel e Rodriguez (1993); Polydoro e Azzi (2009); Rosário (2004); Schunk (1989); Schunk e Zimmerman (2008); Souza (2006); Vohs e Baumeister (2004); Zimmerman (1989, 1990, 1998, 2000); Zimmerman e

Martinez-Pons (1990), foram de extrema significação para auxiliar a compreensão dos fenômenos em tela. Porém, “decodificamos” outros (re)novados e ampliados processos autorreguladores da aprendizagem no contexto alvo na nossa pesquisa – o trabalho de uma professora com autoavaliação por meio da construção de portfólios por crianças de sete a nove anos, que constituíam uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental) – mediante um “olhar sensível e investigativo” viabilizado pelas “lentes de aumento” (às vezes lentes “corretivas”) da *Afetividade Ampliada* – STAA (LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2013, 2014; SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013a; 2013b; 2013c; 2013d; no prelo).

A *Afetividade Ampliada* permitiu que identificássemos e compreendêssemos que no dia a dia escolar, durante as múltiplas e diversificadas interações que ocorrem entre as crianças; entre as crianças e a professora; a professora e a pesquisadora; e as crianças e a pesquisadora (no caso da presente pesquisa), em seus relacionamentos os indivíduos estão constante e espontaneamente regulando a si mesmos, suas aprendizagens, seus objetos de conhecimento, e suas interações. Constatamos que os indivíduos contêm, expressam, negociam, modificam e regulam interruptamente conhecimentos/conceitos sobre o mundo e sobre comportamentos e habilidades cognitivas/afetivas consideradas desejáveis e importantes para atuar no contexto escolar e no ambiente mais amplo, bem como conceitos/conhecimentos/crenças/preferências sobre si mesmos e sobre o mundo. Estes conhecimentos/conceitos/crenças/preferências sobre si mesmo, sobre o mundo e sobre os outros, subsidiam a recursividade dos indivíduos que dessas interações escolares (e sociais) participam; isto é, servem como instrumental ao *self* para regular a si mesmo, portanto se autorregular, dando aporte para que indivíduo possa agir sobre o mundo, validando e afirmando seus contornos identitários que os referenciam perante o outro e a si mesmo (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014; PALUDO; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014). Tais processos são de vital importância quando se considera a obtenção de conteúdos escolares, formal ou informalmente planejados.

Esses dados conferem uma nova configuração à autorregulação no sentido de concebê-la não como elemento/função exclusiva do *self* (LEARY, TANGNEY, 2005); reconhecendo-o como tendo importante papel no exercício da agência humana (POLYDORO; AZZI, 2009); ou, ainda, como um “subsistema” do sistema *self*, que se constitui de componentes cognitivos e afetivos multiconectados

(MISCHEL; AYDUK, 2004; MISCHEL; MORF, 2005). A autorregulação inclui todos esses aspectos afirmados a partir da abordagem desses autores e de suas orientações teórico-metodológicas, mas os ultrapassa, uma vez que, a partir da perspectiva que adotamos, a do STAA (LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2013, 2014; SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013a; 2013b; 2013c; 2013d; no prelo), o *self* também adquire uma nova configuração: ele representa uma “dimensão” inseparável da *Célula Psíquica*, formando “díades” funcionais (correias) (*self*-identidade e *self*-resiliência) junto e integradamente às dimensões propriamente ditas da identidade e resiliência, constituindo uma *Unidade Triádica* (*self*-identidade-resiliência) – a partícula fundamental da psique humana – e às dimensões interacionais da alteridade e da homeostase/linguagem plena (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d; LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2014).

Nos dados coletados nesse nível de estudo (Amplo) pudemos considerar, portanto, que o *self* é um “imenso reservatório”, que vai sendo construído e incrementado ao longo da vida (com grande destaque à relevância da vida escolar). Mesmo considerando crianças que têm ainda poucos anos de vida (como os nossos participantes de pesquisa), é imprescindível reconhecer que estas se encontram em franco desenvolvimento no que se refere à constituição da noção de “eu” – de quem “eu sou”, “como sou”, “com quem eu sou/posso ser”, “por que sou”, “como é a minha história”, e “como me modifico/transformo”, ou seja, “como me autorregulo”. Essa (auto)construção e esse (auto)incremento são passíveis de serem deduzidos de algumas falas das crianças, que nos permitem fazer algumas inferências sobre o desenvolvimento da autorregulação: se a autorregulação, além de tudo, é constituinte e constituidora do *self*, conseqüentemente também evolui com e das transações e interações dinâmicas e contínuas que acontecem entre a história biológica-genética, a história do aprendizado social, os processos de desenvolvimento, e as influências culturais e sociais (MISCHEL; MORF, 2005).

Por meio da análise dos dados oriundos da Observação Participante, destacamos inúmeras manifestações acerca de *como os indivíduos eram conhecidos pelo/s outro/s ou como os indivíduos se mostravam para o/s outro/s no grupo*, evidenciando processos relacionados à autorregulação (da aprendizagem) em uma perspectiva mais identitária, configurativa, da *Célula Psíquica* (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d; LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2014). Por isso, entre outros motivos, afirmamos que ampliamos o conceito de autorregulação,

na medida em que consideramos que esta não fica identificada e “reduzida” ao *self* (*self-regulation*), mas que participam de dimensões que ultrapassam o âmbito dos fenômenos que seriam atribuídos única e exclusivamente ao *self*, a partir de outras abordagens teóricas. A configuração de elementos “tangíveis do eu”, por meio da dimensão identitária, é eminentemente permeada por processos que requerem autoajustes, autocontroles, autoavaliações, portanto autorregulações – ou, por que não dizer *identity-regulation*?

Notamos, tomando por base esta categoria, relativa aos processos de autorregulação dentro da dimensão identitária, que os participantes da pesquisa emitiam “considerações” acerca da *evolução* de características pessoais e de habilidades cognitivas, afetivas e acadêmicas dos indivíduos do grupo (de si mesmos e de pares). Acreditamos que tais considerações apenas são viáveis na proporção em que os indivíduos percorrem trajetórias existenciais únicas, porém contínuas e compartilhadas, como as que acontecem, geralmente, na vida escolar. Assim, as interações grupais dos participantes da pesquisa neste contexto colocaram à disposição deles uma série de atributos que os auxiliavam na “identificação” dos membros do grupo – e do próprio grupo, como foi possível vislumbrar brevemente na categoria *identidade do grupo pelos indivíduos que o constituem* –, por meio da comparação entre si em função de diferenças e semelhanças percebidas, tanto em termos comportamentais quanto nos aspectos cognitivos, afetivos, relacionais e temperamentais, e que serviam a cada indivíduo como *feedbacks*/insumos necessários, constituintes e constituidores do “eu”. Destacamos, assim, o importante papel que o “espaço escolar”, que as interações que ali (e só ali) acontecem, possuem para o desenvolvimento da subjetividade de cada indivíduo que dele participa: como um ser único, inigualável, porque se diferencia, ao mesmo tempo em que se iguala aos outros (por meio da alteridade), porque se percebe possuidor de atributos, aprendizagens, conhecimentos, habilidades, semelhantes/idênticas ao/s outro/s, especialmente nesse contexto.

Foi notória a quantidade e a qualidade de dados que recolhemos e que expressavam como as crianças mostravam-se capazes de pensar e sentir a si próprias e suas aprendizagens. Constantemente registramo-las emitindo opiniões acerca de si próprias: “sou inteligente”, “sou burro”, “não sei de nada”, “eu esqueço” etc.; e pudemos constatar que, de forma geral, as crianças mantinham qualificações positivas acerca de si próprias e de suas possibilidades de aprender, salvo uma ou

outra criança, que tendia a emitir qualificações mais negativas sobre si e suas performances escolares, como era o caso de Ícaro e de Júpiter.

Da categoria especificamente relacionada à *busca pelo outro e do diálogo com o outro*, concluímos que a alteridade, como tendo deixado indícios nos discursos apresentados anteriormente, é fundamental para a modulação, regulação da *célula psíquica* e, portanto, para a autorregulação. Mediante as observações dos participantes da pesquisa pudemos evidenciar a relevância das interações com o outro como fator crucial para a autorregulação da aprendizagem e para o desenvolvimento do indivíduo como um todo. Ressaltamos, ainda, a existência de um movimento incessante por parte dos elementos do grupo de busca proposital pela ajuda do outro com a finalidade de superar obstáculos e resolver desafios, revelando processos vinculados ao exercício da resiliência ampliada e à composição de interações (díades) que tivessem o potencial de “serem atraídas” para a homeostase. Infelizmente, nossos dados mostraram que estes “movimentos” (resilientes e de busca pela homeostase) são, muitas vezes, “abafados” ou desviados por conta da internalização de estereótipos que, estando disponíveis ao/no *self* como padrões de interação reconhecidos e “utilizáveis”, acabam sendo aplicados (ativados) inadequada ou equivocadamente, destruindo a possibilidade de diminuir a entropia no sistema psíquico e alçar rumo ao equilíbrio nas interações (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013b, 2013d; SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2014).

Em nossos registros ficaram destacados que nas interações entre professor e estudantes, e entre pares (estudantes e estudantes) são disseminados conhecimentos/conteúdos/conceitos a respeito de valores, normas e atitudes *que se deve ter ou ser no mundo* (escolar e social). Este tipo de conteúdo refere-se aos *conteúdos atitudinais* (BRASIL, 2000), às aprendizagens de regras/normas comportamentais e morais que frequentemente servem de estereótipos, padrões fixos/automáticos de ações, que são (e se fomenta que devam ser) aplicados sem posicionamentos mais críticos e sensíveis. Esses dados devem ser interpretados como referência a conhecimentos/conteúdos que podem servir ao disciplinamento ou à regularização (DIAS SOBRINHO, 2008) das crianças, mas não à autorregulação em seu significado pleno. Aqui ressaltamos que algumas pessoas, e talvez alguns autores, confundam a *autorregulação* com o *autocontrole*; isto é, um controle (frequentemente automático e irrefletido) que, embora exercido pela própria

pessoa, toma como base regras ou diretrizes que teriam sido ditadas/condicionadas/projetadas por outras pessoas, por meio de controle externo – o que é totalmente diferente de afirmarmos que, por meio da *alteridade*, somos modulados com auxílio do ambiente externo, uma vez que a alteridade pressupõe o exercício de trocas, sínteses, e não a imposição de um sobre o outro.

Destacamos, a partir do nosso estudo empírico, que a autorregulação engloba a regularização porque leva em conta a heteronomia (a norma e a moral exterior), mas a ultrapassa na medida em que é o diálogo entre o quadro de referência externo e a autonomia. Esta última, segundo Dias Sobrinho (2008), é o exercício crítico e criativo da autorregulação. Nós acrescentaríamos, por inspiração do STAA, que a autonomia é o exercício crítico e criativo da busca pela homeostase (dimensão da *Linguagem Plena* ou *Translação Comunicativa*), compreendendo a autorregulação em seu sentido mais amplo e pleno: o de busca máxima de (auto)conexão, de (autos)sentido e, portanto, de (auto)aprendizagem.

Devemos esclarecer que não estamos defendendo uma posição de que as pessoas não devam cultivar valores, submeter-se ou obedecer a regras externas de “boa convivência” com os demais, exercendo o “autocontrole” em função dessas normas, regras e valores. Frequentemente esses comportamentos automáticos representam um arsenal recursivo necessário e, por que não dizer, adequado ao estabelecimento/regulação de *interações em ordem* (SANT’ANA-LOOS, 2013) entre as pessoas? O que colocamos em questão é a “redução” ou o “estreitamento” da autorregulação ao conceito/fenômeno do autocontrole, do “confinamento” às regras externas e disciplinadoras. Esta preocupação também emerge em alguns autores, como Chauí (1980), Fidalgo (2006) e Luckesi (2006), em relação à autoavaliação. Eles alertam para os riscos de a autoavaliação se tornar um tipo de controle bem mais perverso do que os outros que são explicitamente exercidos “a partir de fora”, pois neste caso a pessoa não teria consciência de que a avaliação que faz de si e de sua aprendizagem na realidade é um posicionamento acrítico e moralizante de sua performance, o que fica claramente evidenciado nas palavras de Chauí (1980, p. 31):

A auto-avaliação não seria um sutil mecanismo de interiorização da regra, da lei, da repressão? Em lugar de ser um momento da consciência de si mediada pela consciência do outro (no caso, o professor), não seria o puro apagamento da exterioridade das regras para torná-las internas, tornando



impossível lutar efetivamente contra elas, visto que o combate se reduziria a um conflito psicológico interior?

Especificamente, em relação à autoavaliação, contrariando a acepção reducionista acima indicada, encontramos, entre uma miríade de registros do cotidiano da sala de aula observada, a presença de autoavaliações espontâneas por parte das crianças, que repercutem enormemente para compreendermos a autorregulação, em uma perspectiva mais ampliada, como um “processo” que toma parte das vivências escolares diárias – basta que estejamos sensíveis às suas manifestações. Isto ficou salientado quando registramos diversas e diferentes tipos de verbalizações e ações das crianças participantes da pesquisa que podem servir como indicadores de autorregulação: 1) uso de estímulos autorreforçadores (BANDURA, 1982, 1995; SCHUNK; ZIMMERMAN, 2008); 2) inibição por si só da eficácia de variáveis irrelevantes, por meio do uso da linguagem egocêntrica/fala para si (VIGOTSKI, 2001); 3) uso de recursos narrativos linguísticos externos como meio para “registrar” seus equívocos (VIGOTSKI, 2001); 4) correção do curso de suas ações enquanto agem (HADJI, 2001); e 5) dimensionamento do que o teria levado ao sucesso (HADJI, 2001).

Sistematizando, esses dados apontaram para: 1) a importância da linguagem oral (e escrita, em processo de aprendizagem) como elemento fundamental aos processos de autorregulação, sendo que, à medida que vai sendo internalizada, a linguagem se estabelece como conteúdo e estrutura psicológica de modo que o sujeito possa agir sobre sua própria consciência e comportamento (VIGOTSKI, 2001); 2) a impossibilidade de separar o desenvolvimento da autorregulação da evolução da linguagem, sem reduzir uma a outra (DÍAZ; NEAL; AMAYA-WILLIAMS, 1996); 3) o reconhecimento da autoavaliação como uma atividade espontânea presente no dia a dia escolar desde os níveis mais básicos de ensino (HADJI, 2001; VILLAS BOAS, 2006, 2008); e 4) a complexidade da autorregulação infantil, manifestada de diversas e diferentes formas, de acordo com cada indivíduo e suas interações. Acrescentamos ainda, nesta discussão, que estes resultados indicam a necessidade de nos tornarmos “sensíveis” a tais processos espontâneos e cotidianos de autoavaliação e de autorregulação, de modo a situá-los e a nos beneficiar deles para engendrar ações pedagógicas que aumentem ou salientem sua ocorrência, repercutindo indubitavelmente para a qualificação das aprendizagens infantis que estão em jogo, e colaborando para que efetivamente as

crianças desenvolvam gradativamente a autonomia, conforme a definimos acima – tão aludida, mas tão pouco presente nas escolas.

Em relação ao trabalho que espontaneamente era desenvolvido no dia-a-dia com os portfólios – um dos nossos objetivos propostos inicialmente –, observamos que a professora se esforçava em planejar e realizar práticas que eram condizentes com as prescrições ao uso de portfólios no Ensino Fundamental, principalmente de acordo com as orientações de Villas Boas (2006, 2007). Isso é bem visível nas interações que registramos a esse respeito: a professora procurava incluir o portfólio como uma prática comum e rotineira ao cotidiano escolar; disponibilizava aos alunos o manuseio constante de seus portfólios; destacava a concepção de que o portfólio era uma coleção de atividades e que a cada um dos alunos pertencia; enfatizava a necessidade de eles escolherem o que deveria compor seus portfólios individualmente; realizava anotações nas atividades que cada aluno tinha inserido em seu portfólio como forma de fornecer-lhe *feedbacks* acerca de suas produções e performance.

No entanto, integrando os resultados, do Nível Amplo e do Nível dos Estudos Individualizados de pesquisa, verificamos que, embora se esforçasse em balizar suas práticas de acordo com as recomendações ao uso de portfólios com crianças, em uma perspectiva mais participativa e formativa de avaliação, a professora encontrava dificuldades no processo de implementar um trabalho com os portfólios de modo que, de fato, representassem para as crianças uma forma de autoavaliar suas aprendizagens, e de integralizar esse trabalho com as práticas educativas diárias. Por que afirmamos isso? Em alguns dados, que emergem principalmente nas respostas das crianças aos Roteiros de Autoavaliação I, II, III e IV, observamos que algumas crianças concebiam o portfólio como uma pasta em deveriam guardar suas atividades para “não as perder” ou “porque eram atividades em folhas soltas” (que deveriam ser armazenadas de alguma forma) etc., exibindo, assim, uma concepção de portfólio próxima da ideia de ser um arquivo de atividades, e ainda não percebendo seus benefícios como uma coleção que deveria registrar e “contar” (oferecer parâmetros) sobre a evolução de suas aprendizagens. Devemos lembrar que esses dados mais específicos foram coletados nos meses de outubro a dezembro do ano de 2012, quando os alunos já tinham (ou deveriam ter) certa familiaridade com o trabalho com os portfólios; portanto, já poderiam percebê-lo de acordo com uma concepção mais formativa, se assim os tivessem vivenciado.

A professora desabafou que existiam ocasiões em que “se esquecia” dos portfólios ou que pedia para que fossem distribuídos no início da manhã e os deixava permanecer debaixo das carteiras a manhã toda sem serem usados pelas crianças ou requeridos por ela. Também, observamos que não houve um trabalho mais sistematizado com as crianças no sentido de elegerem juntos, professora e alunos, critérios que os auxiliassem a escolher as atividades que deveriam ser inclusas nos seus portfólios, como recomendam os especialistas no trabalho com portfólios (SHORES; GRACE, 2001; PARENTE, 2004; VILLAS BOAS, 2006, 2007).

Entretanto, também encontramos dados que mostram um bom potencial no trabalho que vem sendo realizado pela professora com os portfólios tendo em vista a integralização às práticas educativas diárias e sua perspectiva avaliativa participativa e formativa (VILLAS BOAS, 2006, 2007). Isso porque, ao responder às questões dos Roteiros de Autoavaliação e ao serem entrevistadas individualmente (Nível dos Estudos Individualizados), algumas crianças expressaram opiniões que relevaram significativamente o valor do trabalho com portfólios que vinha sendo realizado, como Íris: “Eu queria colocar [no portfólio] as minhas lembranças de quando eu era bebezinho e todas todas todas todas.” (ver QUADRO II); ou Dione: “O portfólio é quase uma vida para mim por que as minhas atividades estão dentro dele.” (ver QUADRO III); etc. A professora, quando entrevistada, destacou que não sabia exatamente o que estava acontecendo, pois notou que algumas crianças queriam trazer fotos e outro tipo de materiais para incluir em seus portfólios, relacionando-os aos álbuns de memórias. Foi possível, portanto, observarmos a presença de um vínculo afetivo, identitário, configurativo-regulador, com os portfólios por parte de algumas crianças. Acreditamos que a professora, talvez ainda sem plena compreensão e discernimento, tenha enfatizado que os portfólios pertenciam a elas, contavam sobre cada uma delas, atribuindo aos portfólios características relacionadas a acervos/álbuns pessoais de memórias. Isso ficou bem evidente quando ela, ao iniciar o trabalho com os portfólios, propôs a cada criança o preenchimento de uma ficha autobiográfica, além de recomendar e viabilizar que elas personalizassem seus portfólios.

Tais dados podem ser interpretados à luz da *Afetividade Ampliada* como sendo bem significativos no sentido de encontramos no trabalho com os portfólios, alinhado a uma perspectiva de avaliação formativa, participativa e diagnóstica, a possibilidade de implementarmos um “espaço de ancoragem” da identidade, um

lugar no qual o indivíduo possa se (re)conhecer, afirmar-se para si e para o outro (colegas, professora, família), olhar-se e fazer uma autêntica análise de si e de suas aprendizagens/produções, sem separá-las de si, mas “vendo-se de fora”, tomando a si e as suas aprendizagens como objeto de estudo, refletindo, interagindo, sensibilizando-se, “homeostaseando-se”, autorregulando-se em toda a sua integralidade – mesmo porque esse “espaço” foi e está sendo construído por ele, podendo ser transformado quando ele julgar necessário e válido.

Nessa perspectiva o trabalho com os portfólios não apenas salienta e desenvolve capacidades e habilidades metacognitivas (PERRENOUD, 1999, HADJI, 2001, VILLAS BOAS, 2006), relacionadas à autoavaliação e à autorregulação, mas também se insere em uma configuração mais ampliada da autorregulação na medida em que os portfólios podem ser alvo de acentuado investimento de energia, de afeto por parte do seu “construtor”, entrando definitivamente na *Dialética do Afetar e Ser Afetado ou Dialética da Afetividade Ampliada* (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014); pois, por meio da construção do portfólio e do investimento cognitivo, afetivo e interacional nessa construção, a criança afeta a si própria (autorregula-se) e afeta aos outros. Apesar de ser uma autoconstrução individual (“auto-afetamento”) é um lugar de diálogo, de interação dual/dialética, entre professor e aluno, entre os alunos, e pode se tornar também um lugar de interação entre a professora, o aluno e sua família.

Gostaríamos de salientar neste ponto, a relevância da participação da família nos processos de ensino e aprendizagem e na constituição da autorregulação pela criança. Esse destaque se deve particularmente à experiência que tivemos nas entrevistas com as mães das cinco crianças que integraram os Estudos Individualizados.

Essas mães, de forma geral, contribuíram significativamente com referências sobre seus filhos/suas filhas que nos ajudaram a construir um corpo de conhecimento acerca dos processos de autorregulação de cada uma das crianças entrevistadas e a entender como ocorriam alguns dos processos de autoconstrução interpessoal do *self* (MISCHEL; MORF, 2005) e da identidade de cada criança em pauta e a influência fundamental da família. Elas também apresentaram posicionamentos e sentimentos que contrariam a concepção de que os pais, principalmente em escolas públicas, não se interessam e não participam dos

processos escolares de seus filhos e filhas, o que também é destacado por Oliveira e Marinho-Araújo (2010).

Essa efetiva e substancial participação das mães entrevistadas desencadeou a necessidade de marcarmos aqui a urgência de revermos os meandros das relações famílias e escolas, de modo a, de fato, estabelecermos relacionamentos mais harmoniosos que incluam todos os elementos da comunidade escolar, os quais contribuam para as aprendizagens (autorreguladas) e para o desenvolvimento integral das crianças e de todos os envolvidos. Acreditamos que as famílias têm muito a nos contar, desde que estejamos dispostos a ouvir, sobre seus filhos e filhas e sobre seus processos de aprendizagem (e autorregulação da aprendizagem).

A respeito de como a professora participante (e coautora da pesquisa) analisava os processos de autoavaliação, por meio do trabalho com portfólios, e de autorregulação de seus alunos – outro objetivo proposto por nós no início deste estudo empírico –, pudemos discernir que ela não se julgava capaz de provocar situações durante a construção dos portfólios em que as crianças, de fato, se autoavaliassem, pudessem *refletir* sobre suas produções chegando a exercer alguma ação (autorregul-ação) sobre suas aprendizagens. A professora parecia compreender a autoavaliação como um processo autorreflexivo e autocrítico, à semelhança de alguns autores (HADJI, 2001; HAYDT, 2004), e fazia algumas considerações que denotavam que reconhecia a importância da integração dos aspectos afetivos e relacionais aos componentes reflexivos, críticos e cognitivos da autoavaliação. Embora compartilhasse dessa perspectiva, de que na proposição que vinha fazendo acerca da construção dos portfólios pelas crianças eram necessários esses movimentos, do debruçar-se (refletir-se e sensibilizar-se) sobre suas próprias produções (autoavaliação) e de considerá-las no âmbito das possibilidades de implementar suas aprendizagens (autorregulação da aprendizagem), a professora não possuía clareza de que, independente de suas possíveis ações propositadas, as autoavaliações (e autorregulações) estavam presentes nas manifestações espontâneas<sup>77</sup> realizadas verbal e/ou pragmaticamente pelas crianças, durante as

---

<sup>77</sup> Essas autoavaliações e autorregulações espontâneas já foram destacadas quando apresentamos e discutimos a categoria *da autoavaliação e da autorregulação tácitas*. Embora tenhamos registrado um bom número de indicadores de tal categoria, a professora não fez referência direta ou indiretamente a elas, nem durante a entrevista e nem durante a sua participação no Nível Ampla de Estudos.

atividades pedagógicas e ao longo das práticas que foram especialmente desenvolvidas por meio da construção dos portfólios.

Na perspectiva de investigarmos aspectos relacionados ao objeto deste estudo e de colaborarmos com a professora na implementação de atividades que fossem propositadamente autoavaliativas, construímos os Roteiros de Autoavaliação I, II, III e IV. Estes visavam, além de fazer com que as crianças autoavaliassem suas performances (se estavam aprendendo, como estavam aprendendo) a respeito das atividades que estavam ou que constariam em seus portfólios, que descortinásemos elementos vinculados aos processos de *autorregulação ampliada*, como por exemplo: quando perguntávamos às crianças *se gostariam de refazer a atividade e, em caso afirmativo, como a fariam novamente* (APÊNDICES 5, 6 e 7), tínhamos o objetivo de “apreender” dados que pudessem nos contar sobre a autorregulação em termos de criação ou de expansão do repertório da criança para lidar com novas situações, portanto, vinculava-se ao que chamamos nos Estudos Individualizados de *Autorregulação-Resiliência*. Ainda, quando questionamos *em que o colega tinha ajudado, se teria conseguido resolver o problema sem essa ajuda etc.* (APÊNDICES 6 e 7), acreditávamos que obteríamos dados sobre a “autorregulação modulada” pelo outro, ou seja, *Autorregulação-Alteridade*.

A construção e a aplicação desses Roteiros de Autoavaliação revelaram-se atividades de pesquisa bem importantes e complexas, uma vez que nos deparamos com alguns obstáculos: a falta de fluência na escrita por parte das crianças; a impossibilidade de fazer mediações verbais com todos os participantes da pesquisa quando da reapresentação do Roteiro de Autoavaliação III (APÊNDICE 7) e da aplicação de Roteiro de Autoavaliação IV (APÊNDICE 8), de modo a ampliar e aprofundar os dados; o paradoxo entre a necessidade de formular um elevado número de questões, devido às características dos dados que almejávamos obter, e a necessidade de concentrarmos as questões em poucas perguntas, justamente pelas limitações na escrita da maior parte das crianças; e a dificuldade de discutirmos os dados que iam emergindo das aplicações dos Roteiros de Autoavaliação com a professora de modo a subsidiá-la no seu trabalho pedagógico e com os portfólios.

Tais apontamentos sobre os obstáculos que emergiram no caminho investigativo trazem à tona discussões que são feitas por alguns pesquisadores (DÍAZ; NEAL; AMAYA-WILLIAMS, 1996; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2002;

KRAMER, 2002; ROSADO; CAMPELO, 2011) a respeito de estudos que propõem ter como principal participante/informante a *criança*. No entanto, talvez diferentemente de outras abordagens, a nossa discussão emerge no sentido de que nós, enquanto pesquisadores “sensíveis à realidade infantil” (integrada às outras realidades que a circundam), tenhamos que ser desafiados a conceber formas diferenciadas de investigação, que possam ser “validadas” pela quantidade e qualidade de dados capazes de colocar em relevo e contribuir para desvendar compreensões, análises e repercussões práticas que melhor integralizem essa(s) realidade(s) (LUNA; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS; SILVA, 2013; SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013c).

Nesse sentido, queremos destacar que a construção e a aplicação dos Roteiros de Autoavaliação significou um processo de (re)formulação bastante dinâmico e rico em aprendizagens para nós pesquisadores, principalmente em termos de elaboração, criação e responsabilização por metodologias de investigação, além de representar uma oportunidade aos professores e educadores de encaminhamento às práticas de autoavaliação no cotidiano escolar e, especificamente, no contexto do trabalho com portfólios.

Realizando uma retrospectiva dos nossos caminhos de pesquisa podemos notar que realizamos uma construção gradativa e processual de investigação, isso na medida em que progressivamente fomos elaborando, reformulando e aperfeiçoando os instrumentos de coleta de dados. Notemos, por exemplo, que ao rerepresentarmos o Roteiro de Autoavaliação III, aperfeiçoamos a interação com as crianças enquanto elas liam (e eram videogravadas pela pesquisadora) as respostas ao referido Roteiro. As interações e diálogos que se produziram dessa forma contribuíram significativamente para o enriquecimento dos dados, além de evidenciar que, por meio desse tipo de estratégia, é possível provocar as crianças no sentido de se autoavaliarem e autorregularem suas aprendizagens. Isso se verifica quando registramos que, no exato momento em que liam suas respostas e eram interrogadas sobre elas, as crianças tinham que refletir e sentir suas respostas (a princípio escritas), argumentar com a pesquisadora a respeito delas e, em decorrência, acabavam corrigindo/melhorando/regulando suas respostas, desencadeando novos e mais aperfeiçoados processos de regulação daquelas aprendizagens. Isso também foi observado nas entrevistas com as crianças que participaram do Nível dos Estudos Individualizados, pois estas dispuseram de um

espaço mais individualizado de expressão e de reelaboração de suas respostas e aprendizagens.

Constatamos que a preocupação e o estudo criterioso a respeito da quantidade e da complexidade das questões (NÉRICI, 1986) são importantes na formulação e aplicação de Roteiros de Autoavaliação – ou mesmo no caso da construção de *listas de verificação* (HAYDT, 2004). Contudo, não basta nos preocuparmos com a formulação e com o preenchimento desses instrumentos por meio da escrita pelas crianças; também é necessário que dediquemos espaços e tempos para dialogarmos com elas a respeito de suas respostas, no sentido de conhecê-las melhor e auxiliá-las a aprofundarem-nas, refletindo acerca/sentindo seus processos de autorregulação da aprendizagem, ou seja, como pensam, sentem, criam, interagem, transformam-se para poder aprender os conteúdos escolares.

Outro aspecto que nos parece importante salientar é que as questões de autoavaliação devem estar ancoradas, devem fazer referência, a algum conteúdo/atividade que esteja efetivamente sendo trabalhado no cotidiano escolar, assim encontrando suporte no que está sendo concreta e significativamente elaborado pelo aluno. Isso é particularmente válido para crianças menores, pois caso contrário, corre o risco de se inscrever em uma dimensão “desconectada” da realidade, vaga e nebulosa – talvez, abstrata demais tomando como referência esta fase do desenvolvimento infantil –, como às vezes é proposto em certos trabalhos com autoavaliação (“como você avalia sua aprendizagem?”; “atribua uma nota de 0 a 10 para a sua aprendizagem”).

Quando procedemos à análise do material concebido mediante a aplicação dos quatro Roteiros de Autoavaliação, constatamos que as crianças forneceram importantes *feedbacks* a respeito do trabalho pedagógico que vinha acontecendo e pudemos associar esse dado à afirmativa de que o uso de portfólios possibilita a integração entre a Avaliação e o Currículo, na medida em que fomenta a emergência de *feedbacks* acerca dos conteúdos curriculares e o curso dos processos de ensino e aprendizagem (VILLAS BOAS, 2006). As crianças, por exemplo, forneceram relatos de que apreciavam significativamente as atividades que envolviam metodologias de pesquisa e/ou que pressupunham a busca ativa de conhecimentos e isso poderia auxiliar a professora a traçar encaminhamentos à sua prática que priorizassem esse tipo de estratégia. No que nos toca/afeta, tais metodologias



pareciam promover *per si* a autorregulação das aprendizagens, uma vez que não impunham um *script* rígido de passos a serem seguidos e delegavam mais autonomia às crianças no cumprimento das metas que se propunham, sendo que o caminho para as atingir, uma vez desconhecido, já se mostrava “instigante”. Esses dados vão ao encontro das discussões realizadas a respeito do importante papel e participação dos aspectos motivacionais na autorregulação da aprendizagem, acentuando também os aspectos intrínsecos deste processo (SOUZA, 2006; SCHUNK; ZIMMERMAN, 2008).

Já na aplicação do primeiro Roteiro de Autoavaliação, pudemos constatar que a pergunta sobre *como a atividade teria ajudado a aprender* era difícil para a maioria das crianças, evidenciando a necessidade de serem mediadas individual e coletivamente para que pudessem começar a desenvolver a capacidade de construir reflexões mais próximas ao que era solicitado. Essa questão havia sido concebida como de elevada relevância, pois solicitava aos participantes da pesquisa que detalhassem *como* a atividade teria ajudado em sua aprendizagem, perscrutando, portanto, indicadores dos processos de autorregulação envolvidos na atividade de aprendizagem. Reconhecemos aqui a complexidade da questão e que, para respondê-la, as crianças teriam de tomar como objeto de análise o próprio processo/caminho de aprendizagem, o que pressupõe a presença da capacidade de “pensamento distanciado”, que envolve um nível de abstração mais avançado (SANT’ANA-LOOS, LOOS-SANT’ANA, 2013d). Entretanto, acreditamos que por meio de um trabalho individualizado, que se mostre capaz de acompanhar, apoiar, interagir com o aprendiz no sentido de lhe “chamar a atenção” para certos aspectos, de lhe “iluminar” os processos pessoais de aprendizagem, tais crianças poderiam chegar a alcançar patamares mais altos de reflexão, de *insights* acerca do assunto, fornecendo indícios mais claros de seus processos de autorregulação, sobre como “faziam” para aprender.

Ressaltamos que algumas crianças, ao preencherem os Roteiros de Autoavaliação (e ao lerem e dialogarem a respeito de suas respostas), no Nível Amplo de Estudo, e/ou ao serem entrevistadas na etapa dos Estudos Individualizados, forneceram respostas bem singulares e apropriadas ao escopo da questão (*como a atividade teria ajudado a aprender* ou *como faziam algo*), desvendando alguns dos passos que percorriam para aprender/realizar uma

determinada tarefa. É o caso de Minerva, que explicou *como* fazia para raciocinar em matemática:

**E como você raciocina, você sabe?** Sei, eu copio a continha, daí eu olho pra continha, daí eu penso como fazer, se eu não conseguir pensar eu olho na tabuada e faço. (Autorregulação-Self, QUADRO XX).

Ou no caso da descrição que Diana fez sobre *como* ajudava os colegas nas “continhas” de matemática:

**Daí nas continhas é diferente? Como que você ajuda?** Eu ajudo tipo tá 23 menos 4, eu falo “quanto é 3 menos 4?” Daí eles disseram que não dá pra tirar. Daí tem que emprestar um do outro. E o dois fica um, daí coloca um daí fica 13. Daí eu falo pra eles soma 13 menos 4. Daí eles colocam os lápis na mesa e daí eles contam. Coloca a resposta em baixo. E daí soma o 1 e o .... (para, fica pensando, olhando para o alto), dois eu acho... qual o número que eu falei aquela hora? [Dou risada]. **Você falou 23 menos 4, acho que 4, também não lembro.** Mas acho que é isso. Daí soma 1 menos zero daí coloca... **Daí eles acham o resultado. Com a tua ajuda?** Faz que sim. (Autorregulação-Self-Identidade-Alteridade, QUADRO XXIV).

Destacamos que esses registros se tornaram mais numerosos e ricos em detalhes quando as crianças foram interrogadas verbalmente pela pesquisadora. Isto fica bem evidenciado se compararmos as respostas daquelas crianças que, ao preencherem as questões do Roteiro de Autoavaliação III foram questionadas sobre suas escritas (QUADROS XI, XII, XIII e XIV), com as respostas das crianças que apenas preencheram por escrito esse Roteiro de Autoavaliação (QUADROS XV e XVI), sem serem interrogadas a respeito. As crianças que foram interrogadas verbalmente pela pesquisadora forneceram novas respostas, mais aprofundadas se comparadas às suas respostas escritas, melhor evidenciando alguns de seus processos de autorregulação em relação às aprendizagens requeridas no desenvolvimento da atividade em tela (no caso, na disciplina de Língua Portuguesa).

Portanto, durante as atividades que antecederiam a aplicação dos Roteiros de Autoavaliação e nas respostas às questões destes Roteiros, a *alteridade* emergiu como um fator ultra relevante, tanto na realização da atividade (de Matemática, de Ciências ou de Língua Portuguesa) propriamente dita como na autoavaliação efetivada pelas crianças, seja por escrito (durante o preenchimento dos Roteiros),

seja por meio dos diálogos com a pesquisadora (após o preenchimento dos Roteiros).

Buscar fazer um bom “uso” da alteridade, portanto, foi uma estratégia de pesquisa importante no sentido de observamos como as crianças “trabalhavam/aprendiam em duplas ou trios” e como, a partir dessas interações, se autorregulavam nas atividades requeridas e na construção dos portfólios. Trabalhar de forma autorizada e preestabelecida, oferecendo (ou não) apoio ou sendo (ou não) apoiado pelo outro-colega, são maneiras de manifestar a *Dialética do Afetar e Ser Afetado* (SANT’ANA-LOOS, LOOS-SANT’ANA, 2013d), com fortes implicações para a autorregulação mútua das aprendizagens. E constituir uma dupla com um outro/colega com o qual não estava habituado revelou ser um grande desafio para alguns alunos, requisitando recursos de enfrentamento (*coping*), que pressupunham a necessidade de expansão, de criatividade, de ativação da *Autorregulação-Resiliência*, como denominamos nos Estudos Individualizados.

Ressaltamos ainda que, durante os diálogos da pesquisadora com as crianças, principalmente após o preenchimento do Roteiro de Autoavaliação III (quando este foi reapresentado por ocasião da realização da atividade de Língua Portuguesa que deveria constar no portfólio de todas as crianças) e durante as entrevistas com as cinco crianças no Nível dos Estudos Individualizados, o tipo de perguntas que realizamos era frequentemente do tipo *conceitual*, ou seja, sobre o *que* ou *do que* estavam falando, sobre os conceitos que possuíam acerca das palavras que usavam ao responder às questões. Esse dado aproxima-se da defesa que Díaz, Neal e Amaya-Williams (1996) fazem em relação a uma das estratégias que poderia favorecer a participação ativa das crianças em tarefas (de ensino) e a tomada gradual por parte delas da função de autorregulação, a formulação de perguntas conceituais.

Acreditamos que, de fato, a formulação de perguntas conceituais pode auxiliar as crianças em sua participação ativa nas tarefas e na sua tomada progressiva das rédeas de seu processo de aprendizagem (aprendizagem autorregulada); no entanto, isso não significa que essa estratégia seja a única facilitadora desses processos, uma vez que ficaram evidentes outros relevantes fatores que também intervêm nessa dinâmica, presentes no *jogo dual* do *afetar e ser afetado*. Por exemplo, ao formular uma resposta a criança aciona no pesquisador uma compreensão e uma disposição emocional, afetando-o, e este ao continuar a

interação, ao formular a próxima pergunta (conceitual ou não), afeta o entrevistado novamente, e assim por diante. Esse *jogo dual*, que estrutura a *Dialética do Afetar e Ser Afetado* (SANT'ANA-LOOS, LOOS-SANT'ANA, 2013d), portanto, não apenas acontecia no sentido de desencadear reflexões conceituais, mas gerava sensibilidades, sentimentos e disposições emocionais, fundamentais aos/nos processos de autorregulação em tela.

Percebemos, de maneira geral, mediante as respostas aos Roteiros de Autoavaliação que cada criança, embora compartilhasse com os demais um conjunto de conhecimentos/conceitos/crenças e interações, apreendia aspectos do mundo, das interações presentes nele e de si própria, de uma forma particular e singular, fazendo projetos especiais de vida e de aperfeiçoamento pessoal – portanto, de autorregulação, como expressão máxima da subjetividade (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d; LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2014). Tais aspectos do desenvolvimento humano deveriam ser alvo constante dos nossos olhares e sensibilidades durante o trabalho escolar. Temos a necessidade de nos conscientizarmos e nos sensibilizarmos, como educadores, de que na escola, embora compartilhemos processos de ensino e aprendizagem, é preciso “olhar”, “contemplar”, desenvolver e respeitar autêntica e responsavelmente a dimensão única, idiossincrática, pessoal e individual desses processos.

Durante a aplicação do Roteiro de Autoavaliação IV, as crianças perceberam e se tornaram capazes de fazer a comparação entre um determinado estado de sua aprendizagem – inicial e básico – e outro – mais adiantado e melhorado (HADJI, 2001; VILLAS BOAS, 2008). Isto indica que apesar de possuírem pouco conhecimento (parâmetros) sobre os critérios estabelecidos em relação à avaliação dos conteúdos e objetivos em Língua Portuguesa e Matemática (as áreas do conhecimento que foram tomadas como alvo do Roteiro), pela professora e pela escola, as crianças avaliavam que haviam evoluído em suas aprendizagens nessas áreas. Observamos, por parte de algumas crianças, a ideia de “processo”, de que sua aprendizagem ia se transformando gradual e progressivamente, e isso, em nossa opinião, está fortemente correlacionado com a autorregulação, na medida em que a criança já era capaz de perceber, nesse momento, a existência de um processo individual/existencial de transformação que culminaria em um determinado estado de aprendizagem e de desenvolvimento (“agora já estou fazendo continha de vezes”; “agora estou fazendo grande textos”), sendo-lhe possível vir a atuar direta e

intencionalmente sobre esse estado, almejando transformações/aprendizagens futuras.

Por ocasião do diálogo com as crianças sobre as respostas que forneceram às questões do Roteiro de Autoavaliação IV, foram questionadas sobre como sabiam que “tinham mudado”, e algumas comentaram que era possível saber sobre suas mudanças nas aprendizagens pelo portfólio, onde elas encontravam suas atividades mais antigas, do início do ano, e as mais recentes, podendo compará-las. Assim, constatamos os benefícios e a efetividade do trabalho com portfólios – em uma perspectiva avaliativa formativa, processual e participativa, com ênfase em atividades de autoavaliação (PARENTE, 2004; VILLAS BOAS, 2006, 2007, 2008; VASCONCELLOS, 2008).

Nas respostas das crianças ao Roteiro de Autoavaliação IV emergiram dados sobre como elas pensavam e sentiam suas aprendizagens e desempenhos escolares. Notadamente observamos que algumas crianças avaliavam suas aprendizagens iniciais (no início do ano letivo), tanto em Matemática como em Língua Portuguesa, de modo (bem) negativo (“eu estava ruim”, “terrível... eu não sabia contar dinheirinho”), e reformulavam essa avaliação no final do ano de maneira a qualificá-la positivamente (“mudei pra melhor”, “bem”), uma vez que consideravam que haviam avançado, aperfeiçoado habilidades. Aqui, ressaltamos o valor do trabalho com portfólios no sentido de auxiliar na realização de um “balanço” ao final de um processo (HADJI, 2001) e de contribuir para que o aluno/a aluna reconfigure percepções, conceitos, sentimentos e disposições emocionais acerca de si próprio e de suas aprendizagens, especialmente em uma orientação mais integralizada e positiva, superando disposições caóticas e entrópicas (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014).

Ao atribuímos ênfase aos processos-interações (alteridade) observados durante as aplicações dos Roteiros de Autoavaliação, notamos a emergência da autorregulação como um ininterrupto *ciclo de retroalimentação* (CARVER, 2004; MISCHER; AYDUK, 2004; MISCHER; MORF, 2005) e, de maneira mais ampliada, de um *sistema psíquico triádico* (*self*-identidade-resiliência), que produz um imenso volume de *feedbacks* a partir da interação (da “alimentação”) com o outro (alteridade). Isso exige um processo de autorregulação que leva a regular, também, a interação com/pelo outro, gerando novos *feedbacks* e configurando movimentos de busca contínua da Homeostase / Translação Comunicativa / *Linguagem Plena* (a

emergência do *Verdadeiro Eu*), de maneira a superar a entropia sistêmica (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d; LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2014).

No nível dos Estudos Individualizados, mediante a articulação dos dados sistematizados a partir de cinco eixos de análise – Autorregulação-*Self*, Autorregulação-Identidade, Autorregulação-Resiliência Autorregulação-Alteridade Autorregulação-Homeostase – foi possível nos aproximarmos dos processos de *autorregulação ampliada* efetivados por cada um dos indivíduos que participou desse nível de estudo. Lembrando que tais categorias surgiram a partir da “ampliação” do conceito de autorregulação e de autorregulação da aprendizagem (aprendizagem autorregulada) mediante os constructos propostos pelo Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* – STAA, além das contribuições dos diversos autores referenciados neste trabalho de Tese.

No Estudo Individualizado de Minerva, notamos que, frequentemente, os indivíduos buscam a criação de novos recursos para a superação de obstáculos, nos movimentos relacionados à autorregulação criativa (Autorregulação-Resiliência Ampliada) da *Célula Psíquica*, mediante a procura por modelos a imitar, a reproduzir, a se identificar. Isso, ao nosso ver, significa a busca por modelos de autorregulação externos, por meio da alteridade, que possam ser incorporados ao reservatório de modelos, de estratégias, presentes no *self*, e que servem, inicialmente, como “estepe” (HADJI, 2001) para lidar com as situações adversas, até que o indivíduo possa alcançar, progressiva e autonomamente, níveis superiores de autêntica autorregulação.

Com Diana, observamos a criança procurando lidar com uma situação que lhe exigia recursos que, talvez, não lhe estivessem efetivamente disponíveis naquele momento, de “enfrentamento” (*coping*) de um conflito interacional com as melhores amigas; portanto, uma situação que a “convocava” a criar ou reinventar novas estratégias de enfrentamento (LOOS; SANT'ANA; NÚÑEZ-RODRÍGUEZ, 2010; PALUDO, 2013), que estavam sendo “inauguradas” no momento que coincidiu com a entrevista. Portanto, constatamos que a autorregulação em um contexto de aprendizagem envolve indubitavelmente situações que englobam obstáculos diretamente vinculados às interações interpessoais, não se reduzindo apenas àqueles desafios relacionados aos conteúdos escolares.

No Estudo Individualizado de Diana, a partir da colaboração de sua mãe, destacamos que uma maneira de auxiliar as crianças (adolescentes e adultos) a desenvolverem recursos criativos, resilientes, pode ser oportunizada por meio da participação de atividades que possam “enriquecer” a recursividade, o potencial de criatividade dos indivíduos. Dentre as várias possibilidades, destacam-se as atividades artísticas, como o teatro e as artes plásticas (POMBO; LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2013; OLIVEIRA; LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2013; SOUZA; LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2013). E tivemos a oportunidade de compreender que nas brincadeiras espontâneas as crianças podem revelar e desenvolver potencial criativo, especialmente na perspectiva que defendemos aqui, da autorregulação por meio da *resiliência ampliada*, da busca de interações homeostáticas com o outro (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d), o que foi observado no relato que a mãe fez sobre como Diana brincava com uma criança que era sua vizinha, sem estarem juntas em um mesmo espaço físico, tendo de inventar formas de brincar mesmo separadas pelas grades de suas casas.

Ressaltamos, particularmente nos Estudos Individualizados de Minerva, Diana e Rômulo, aspectos que corroboram nossa defesa de que a resiliência deve ser concebida de forma ampliada, por isso a denominação *resiliência ampliada*, no sentido de que ela não se refere exclusivamente a situações que se mostram extremamente adversas (como catástrofes, acidentes e situações muito inusitadas) para todas as pessoas, como advogam autores especializados nesse tema; mas que inclui o que é adverso para cada pessoa, no contexto das relações que cada uma estabelece com as outros que lhe são significativas (LOOS; SANT'ANA; NÚÑEZ-RODRÍGUEZ, 2010; PALUDO, 2013).

Com Hércules tivemos a oportunidade de entender que os *feedbacks* extremamente positivos de sua professora (e de alguns colegas) indubitavelmente colaboraram para a consolidação de maior nível de segurança, de confiança, por parte do menino, possibilitando que ele passasse a se afirmar como alguém que “podia aprender”, aumentando consideravelmente o seu nível de competência, tanto para si como para o outro – ou seja, tanto no âmbito de suas crenças de (auto)referência como de suas ações concretas. Esses dados, como já destacado anteriormente, realçam a relação de complementariedade entre o senso de autoeficácia e a autorregulação da aprendizagem (POLYDORO; AZZI, 2009).

Contrariamente, no Estudo Individualizado de Ícaro pudemos perceber como os processos de autorregulação da aprendizagem, quando permeados por incongruências em função de uma recursividade fragmentada (teoria acerca de si e crenças autorreferenciadas contrastantes e inconsistentes), contornos identitários tênues e mal modulados pelo outro (alteridade), podem ficar prejudicados e inviabilizar as aprendizagens escolares. No entanto, paradoxalmente, a investigação mais próxima de Ícaro (e das outras crianças que participaram dos Estudos Individualizados) nos faz sustentar a “tese” de que essa criança possui, como todas as outras, um potencial criativo (uma ligação com o “banco de dados do universo”), ou seja, apresenta a possibilidade de “vir a ser” mais integralizada – isso se conseguir “se acoplar” a outros de modo a estabelecer interações que lhe deem maior suporte dialógico, de compartilhamento, de validação positiva, para que proceda “movimentos” de autorregulação mais homeostáticos, rumo à integralização de sua *Célula Psíquica* (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014).

Por fim, voltamos a ressaltar que um dos Eixos de análise que se tornou difícil de ser observado quando aprofundamos a organização e sistematização dos dados obtidos por meio das entrevistas com as cinco crianças e suas mães, foi o Eixo *Autorregulação-Homeostase*. Este Eixo ofereceu-nos dificuldade de análise porque acreditamos tratar-se de um patamar de interação avançado e complexo, um “devir” ou atrator que permeia as relações humanas cotidianas, mas não se mostra clara e objetivamente “a olho nu”, ou melhor, ao “olho desprovido de lentes especiais”, como é o caso do Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* (LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2013; 2014; SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013a; 2013b; 2013c; 2013d; no prelo). Mas não é porque se tornou dificultoso espreitar a sua presença objetiva (material) que devemos desconfiar da sua existência. Como afirma Vigotski (2001, p. 120): “[...] a causa dos resultados negativos pode estar bem mais amiúde no próprio pesquisador que no fenômeno pesquisado.”

Apesar da dificuldade de identificar essa categoria, a da Autorregulação-Homeostase, foi possível discerni-la em alguns momentos em que se evidenciaram tentativas de ampliação da comunicação, de superação de estados desconfortáveis ou caóticos (LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014), seja da parte de um ou dos dois integrantes da díade. Isso se verificou especialmente na entrevista com



Minerva e depois com a sua mãe, além de a identificarmos junto ao esforço empreendido pela pesquisadora em se sintonizar com Rômulo, que foi uma criança que nos ofereceu certa resistência no momento da entrevista.

Gostaríamos ainda de salientar que a realização das entrevistas com cada uma das crianças nos Estudos Individualizados propiciou-nos a compreensão de que esse tipo metodologia pode ser bastante rica no sentido de alavancar autoavaliações por parte dos entrevistados, quando elaborado com esta finalidade. Isso, em nossa opinião põe em relevo, mais uma vez, a importância do outro, da alteridade, como dimensão moduladora, autorreguladora, da *célula psíquica* (LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2014; SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d).

Assim, a autoavaliação, frequentemente referida como um processo que culmina com o fim de um ciclo de autorregulação da aprendizagem (ROSÁRIO, 2004; POLYDORO; AZZI, 2009), pode ser compreendida como a reflexão/apreciação de si próprio, de sua própria aprendizagem, que acontece durante todo o curso da aprendizagem; é a formulação interrupta e contínua de *feedbacks* que acionam constantes regulações das aprendizagens. Concordamos com Luckesi (2006) que toda avaliação pressupõe uma tomada de decisão, ou seja, ao avaliarmos algo, alguém ou uma situação sempre nos posicionamos em relação ao que é avaliado – a tomada de decisão faz parte do processo, é indissociável da avaliação. Portanto, a autoavaliação, implícita ou explícita, também pressupõe um “posicionar-se”, uma tomada de decisão sobre o curso da própria ação/aprendizagem, e não pode estar desconectada da autorregulação, à medida que, ao nos avaliarmos acabamos por nos posicionar acerca de nossos próprios processos psíquicos, comportamentais e de aprendizagem, o que implica, de certo modo, a tomada de decisões e a realização de autoajustamentos, de autorregulações. Quando questionamos, então, as crianças nas entrevistas, provocando-as/incentivando-as a fazer autorreflexões/autoapreciações e se posicionarem acerca de suas aprendizagens, acreditamos que também estávamos suscitando, direta ou indiretamente, autorregulações de suas aprendizagens.

A seguir passaremos às *Considerações Finais* deste estudo, visando dimensionar em que medida nos aproximamos de nosso objeto de pesquisa e descortinamos algumas questões que emergiram ao longo do trabalho e que necessitam ser resgatadas em sua conclusão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conquista está no próprio processo. Você cresceu através dele, e essa é a conquista. Você se aproximou do centro de seu ser, e essa é a conquista.

(OSHO, 2003, p. 180).

Em que medida conseguimos iluminar os processos de autorregulação que subsidiam a autoavaliação da aprendizagem por crianças de sete a nove anos, especialmente quando trabalham com portfólios de avaliação? Primeiramente, iluminamos, ou melhor, ampliamos os conceitos de autorregulação psicológica e de autorregulação da aprendizagem, considerando que enunciamos uma nova e mais abrangente forma de conceber a autorregulação, não circunscrita e reduzida aos limites do *self* e da *agência* humana, mas permeando, fazendo e tomando parte, estruturando, organizando, constituindo, modulando, conformando e regulando todas as dimensões psíquicas (*self*, identidade e resiliência) e interacionais (alteridade e homeostase) humanas, de acordo com a meta-teoria da *Afetividade Ampliada*. Fazendo e tomando parte, portanto, da estruturação, desenvolvimento e funcionamento da *Célula Psíquica*, em íntima integração com as suas dimensões interacionais (dimensão moduladora e a da homeostase), como um atrator na busca, não apenas da concretização de objetivos/metas autoformuladas, mas orientado à sua recursividade, à sua configuração identitária, à sua expansão e autocriação, compelindo o indivíduo (em sua *Unidade Triádica* psíquica) em direção à alteridade, ao outro, e à homeostase, para a superação de forças entrópicas e para a conexão com um “significado/sentido” mais amplo e universal. Acreditamos que a autorregulação psicológica, embora esteja frequentemente dirigida a objetos/objetivos “concretos” e identificáveis (obter um objeto, um título, uma pessoa, um emprego, um conhecimento), relacionados aos contextos sociais, culturais e históricos de vida, que lhe emprestam forma e significado, sempre almeja a algo mais amplo e, geralmente, impreciso, que se vincula ao próprio ser, ao seu desenvolvimento, sentido e funcionamento.

Em relação à aprendizagem autorregulada ou autorregulação da aprendizagem postulamos que não bastam programas que implementem o ensino

de estratégias preconcebidas de planejamento, de execução e avaliação da aprendizagem, embora possam ser relevantes e mesmo que considerem aspectos motivacionais, comportamentais e metacognitivo. Isso porque é necessário levar em conta que a aprendizagem autorregulada requer a construção de estratégias cognitivas, afetivas, interacionais e de ação que alavanquem a aprendizagem – no seu sentido mais amplo: internalização/integração/apropriação – de elementos que referenciem e consolidem conhecimentos/habilidades, tanto em relação ao mundo e aos outros, como em relação a si mesmo, ao seu próprio desenvolvimento, funcionamento e aprendizagem, no/com o mundo e com os outros, que autenticamente gerem (auto)transformações na pessoa e em seu desenvolvimento.

A partir dessas compreensões e ampliações acerca da autorregulação psicológica e da aprendizagem acreditamos ter contribuído para iluminar as atividades de autoavaliação da aprendizagem por crianças de sete a nove anos, que construíam portfólios individuais de avaliação. Encontramos ao longo do trabalho que essas crianças, ao procederem à autoavaliação em diferentes momentos do contexto escolar, mas principalmente durante a realização das atividades autoavaliativas por meio da construção de portfólios, evidenciam processos básicos e complexos de autorregulação psíquica e da sua aprendizagem, envolvendo todo o ser psíquico (*Célula Psíquica – Self-Identidade-Resiliência Ampliada*), seu funcionamento e desenvolvimento (*Circuito Psíquico*), marcados pela emergência de aspectos individuais (intraindividuais) e interacionais (Alteridade e Homeostase), dialógicos e grupais, indispensáveis para os processos de autorregulação, psicológica e da aprendizagem, conforme postulamos por meio do Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* (STAA) (LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2013, 2014; SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013a; 2013b; 2013c; 2013d; no prelo).

Concebemos que as autoavaliações e a autorregulação participam de forma imbricada e implicada nas diversas e múltiplas atividades e interações que se dão no cotidiano escolar, mas a autorregulação da aprendizagem pode melhor se manifestar e efetivar quando oportunizamos o autoquestionamento, a autorreflexão, a auto-observação e o “autossentir-se”, seja por meio de Roteiros de Autoavaliação impressos, seja por meio de Roteiros Semiestruturados de Entrevistas, vinculados ao trabalho com portfólios, como foram formulados em nossa investigação.

Por meio de nosso estudo empírico pudemos ver que as crianças muito frequentemente emitiam conhecimentos/conceitos/crenças acerca de si próprias e

do mundo que as subsidiavam em suas aprendizagens, quer fossem rotineiras, quer fossem inusitadas, compelindo-as à interação com os colegas e a professora (como também com a pesquisadora), procurando validar-se perante os outros e superando os obstáculos aos conhecimentos e saberes. Contudo, foi por meio do planejamento e execução de estratégias mais pontuais, focalizadas na implementação de atividades autoavaliativas, que conseguimos gerar um vasto volume de dados que evidenciaram indicadores de processos ampliados e complexos, muitas vezes ainda não concebidos conscientemente, de autorregulação psíquica e de aprendizagem dessas crianças. Observamo-las orientando-se para tentar responder às perguntas dos Roteiros de Autoavaliação e de Entrevista de modo a tentar elucidar como “faziam” para aprender os conteúdos escolares e melhorar as interações (como aprendiam a se relacionar e a se comportar), buscando identificar quais eram suas estratégias cognitivas, afetivas e interacionais empregadas para aprender. Pudemos compreender que adotavam frequentemente a busca por modelos a imitar e a se identificar para lidar com situações e dificuldades escolares, enquanto ainda não possuíam recursos que as permitissem criar e aprender de modo mais original e autônomo. Também foram identificados movimentos de autêntica autorregulação da aprendizagem, forjados pelos próprios indivíduos, enquanto se guiavam por determinados fins educacionais, planejando ações, deliberando sobre os caminhos que poderiam seguir e gerando constantes *feedbacks* sobre como estavam em relação a tais propósitos, ajustando-os e ajustando-se constantemente. Mas devemos salientar que tais processos não são solitários, isolados e totalmente independentes, alheios à participação de outras pessoas.

Aliás, parece-nos que é algo a ser aqui desmistificado: a autorregulação, tanto psicológica, mais abrangente, como aquela que focaliza a aprendizagem, não se trata de um fenômeno individual, circunscrito ao âmbito intrapsicológico, “apartado” do mundo e das relações com o outro. Ao nosso ver, a autorregulação é algo que eminentemente se refere ao indivíduo, enquanto centro do palco (nuclear), diretor (configurador) e ator (plasmador), mas indissociável do outro-plateia (modulador), com quem interage, e do teatro vital (cósmico).

De fato, mediante os estudos que empreendemos com as crianças, a professora e com cinco mães, foi possível nos aproximarmos de indicadores da autorregulação ampliada (envolvendo variadas interações, bem como as diferentes instâncias da psique) efetivada por cada um dos indivíduos que participou desse

estudo e constatamos diferenças significativas em relação aos seus processos de autorregulação e de autoconstrução interpessoal da *Célula Psíquica* (Self-Identidade-Resiliência), que demandam intervenções cuidadosas, sensíveis à subjetividade humana.

O STAA fez-nos perceber que, além das vinculações óbvias da autorregulação com a construção e com o funcionamento do *self*, que já vinham sendo destacados em diversas teorizações, também existem (não tão óbvias) ligações entre a autorregulação e a configuração da identidade, bem como entre os processos autorreguladores e a dimensão criativa e expansiva do *Eu* (ainda não concebida desse modo), a da *resiliência ampliada*. Notoriamente, foi justamente essa última dimensão que mais nos chamou a atenção, na perspectiva de perscrutarmos em nosso estudo empírico frequentes movimentos dos nossos participantes (e coautores de pesquisa) na busca de meios, estratégias e recursos para superação de novas e adversas situações, desenvolvendo clara e evidentemente a autorregulação de sua psique e de suas aprendizagens.

Aproveitamos o momento para salientar o mérito do Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* no sentido de nos dar suporte (meta)teórico e empírico para que concebêssemos a abrangência e as nuances dos processos em tela (autorregulação psicológica e da aprendizagem, autoavaliação por meio do trabalho com portfólios, desenvolvimento da autorregulação em crianças), vislumbrando brechas, dicotomias e incongruências nos estudos que vinham sendo conduzidos à luz de outras abordagens teóricas e seus desenhos metodológicos. O STAA, de fato, significa não somente uma alternativa teórica e metodológica à pesquisa, mas uma nova e aperfeiçoada forma de nos posicionarmos ética, responsável e – por que não dizer? – entusiasticamente, como cientistas, pesquisadores e cidadãos.

Podemos questionar, ao final desse trabalho: Em que exatamente os portfólios, na perspectiva que advogamos, contribuem para o desenvolvimento de processos de autorregulação da aprendizagem por crianças? Como podem, de fato, auxiliar crianças de tão pouca idade a administrar/orientar suas aprendizagens? Acreditamos que o trabalho com portfólios seja um grande desafio na medida em que nos convoca a buscarmos novas, ampliadas e resilientes (como afirmou a professora participante deste estudo) maneiras de atuar junto às crianças que iniciam a educação formal. Quando adotado, esse trabalho pode engendrar iniciativas e alternativas, por parte do professor, da equipe escolar, para a superação

das controvérsias, mitos e obstáculos a uma prática de avaliação diferente, mais participativa e inseparável do ensino e da aprendizagem, baseada na construção e na análise/na sensibilidade pelo e com o aluno.

Em nosso contexto de pesquisa, apesar das dificuldades da professora, aliadas às da pesquisadora (em um estudo que pretendeu apresentar um caráter inovador) em implementar um trabalho com portfólios que autenticamente pudesse favorecer a autoavaliação por parte das crianças, tivemos a oportunidade de conhecer os benefícios da construção de portfólios pelos alunos para a consolidação de um “espaço identitário”, biográfico – onde estes poderiam inserir elementos, de sua livre escolha, que os identificassem e os referenciassem, assegurando-lhes assim a constituição de um vínculo afetivo, configurativo e recursivo com os portfólios –, propiciando movimentos de autorregulação das várias aprendizagens (língua portuguesa, matemática, ciências, história etc.) em pauta. Os portfólios configuravam um lugar/espaço no qual a *célula psíquica* poderia se objetivar e ser transformada em rumo às aprendizagens, mediante um ininterrupto processar de informações, produções, atividades, ali acessíveis e aptas à análise e sensibilidade de seus autores e coautores.

Uma questão importante, que precisa ser resgatada ao final desta tese, é a aquela que converge para as discussões, ainda iniciantes, em nossa opinião, acerca do desenvolvimento da autorregulação psicológica e, por consequência, da aprendizagem em crianças. No que nos toca/afeta, pesquisando a autorregulação com crianças de sete a nove anos em um contexto específico de aprendizagem escolar, podemos formular uma breve contribuição ao tema, embora incipiente e inacabada. Afirmamos que a autorregulação é um “atrator” que compele, designa, encaminha o ser à sua máxima possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem, necessitando permanentemente do outro para almejar a esse patamar. Portanto, a autorregulação está presente nas predisposições organísmicas que se esboçam desde antes do nascimento na busca da homeostase, do equilíbrio, e que necessitam de interações dialógicas entre os indivíduos que formam o tecido social, que viabilizem e consolidem as aprendizagens de modo a alavancar o desenvolvimento, auxiliando-os a se autoconstruírem e se (re)criarem.

Concordamos que, inicialmente, a autorregulação se realize em um nível mais básico, automático e reflexo. Mas justamente porque é ainda rudimentar, reflexa, precisa ser complementada/apoiada pela recursividade de outra *célula*

*psíquica*, já mais consolidada (a mãe ou adulto cuidador/educador-referência), para começar a configurar seus contornos identitários. Na medida em que vai efetuando trocas com os outros e quanto mais ricos, alteros e homeostáticos forem tais *jogos duais*, mais efetivas essas interações serão na regulação/modulação da *célula psíquica*, enriquecendo-a com recursos, insumos, significados, referências, para a sua autoconfiguração/autorregulação.

Portanto, como já afirmamos anteriormente, se desde pequena a criança vivenciar interações em que, apoiada e subsidiada pelo outro, por meio de *linguagem plena* (“resilientemente ampliada”), possa tomar efetivamente as rédeas de seus processos psicológicos, sabendo-se “ser” separada e ao mesmo tempo vinculada, aprendendo a se tornar “responsável” por tais processos, poderá progressivamente exercer o seu “comando”, sua autorregulação. Em crianças de sete a nove anos, percebemos que são fundamentais e “críticas” as interações que se inscrevem na *Dialética do Afetar e Ser Afetado (Dialética da Afetividade Ampliada)*, mediatizadas pela linguagem oral para a aprendizagem da linguagem escrita, que mais à frente deverá se constituir um poderoso meio/mecanismo psicológico de autorregulação, de si e das aprendizagens.

De fato, concordamos com Díaz, Neal e Amaya-Williams (1996) a respeito da relevância da linguagem para o desenvolvimento da autorregulação e de que o autocontrole não pode significar o antecessor genético da autorregulação, uma vez que essa última toma parte de todo o complexo e intenso processo de organização e funcionamento da *célula psíquica*. Acreditamos que o autocontrole faça parte da recursividade do outro que complementa/alimenta a rudimentar *célula psíquica* infantil.

E, por fim, gostaríamos de retomar a nossa tese inicial – a de que existem relevantes processos psicológicos de autorregulação que subsidiam a autoavaliação da aprendizagem infantil, que estão em processo de desenvolvimento e que podem ser suscitados mediante atividades de autoavaliação durante a construção de portfólios por crianças de sete a nove anos de idade, de maneira que elas próprias possam avaliar e aperfeiçoar sua aprendizagem escolar – e de reapresentá-la de maneira reformulada, em função de todo o estudo aqui empreendido: *defendemos a tese de que as crianças de sete a nove anos são capazes de proceder movimentos rumo à autoavaliação de sua aprendizagem de modo a ficar bem evidenciada a complexidade dos processos de autorregulação que estão em ação, pois cada*

*criança percorre caminhos próprios, individuais, de autorregulação (de autorregulação da aprendizagem), sendo que esses caminhos evoluem de acordo com a qualidade das interações que configuram na rede de “afetamentos mútuos” da qual a criança faz parte.* E reafirmamos que o trabalho com portfólios representa uma grande oportunidade, no contexto escolar, de promovermos o desenvolvimento, o crescimento e a aprendizagem dos processos autorreguladores pelas/com as crianças que estão no início do EF.

E para que signifique, verdadeiramente, essa oportunidade recomendamos que as crianças construam portfólios participando da elaboração dos critérios que serão usados para avaliá-los e da formulação de instrumentos de autoavaliação, em colaboração com o professor, para compreenderem o uso de tais instrumentos e para exercerem a autoavaliação e a autorregulação (ampliada) de suas aprendizagens. Assim, esta tese se inscreve na interface, no diálogo promissor entre a Psicologia e a Educação, na medida em que pode vir a contribuir para a compreensão e ampliação das ações das instituições escolares sobre e para a consolidação das funções psicológicas que outorgam ao indivíduo a autonomia, o exercício criativo e responsável da autorregulação, necessária tanto para o desenvolvimento como para a aprendizagem de qualidade das nossas crianças.



## REFERÊNCIAS

- ALVES, L. P. Portfólios como instrumentos de avaliação dos processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. das G. C. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 7. ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2007.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ASSUNTOS ESTRATÉGICOS. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. **Renda e social** – A classe média brasileira, n. 1 (nov.2014). Brasília: Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, 2014. Disponível em: <[http://www.sae.gov.br/wp-content/uploads/ebook\\_ClasseMedia1.pdf](http://www.sae.gov.br/wp-content/uploads/ebook_ClasseMedia1.pdf)>. Acesso em 20/02/2014.
- AZEVEDO, Â. S. *et al.* Relacionamento professor-aluno e auto-regulação da aprendizagem no 3º ciclo do ensino médio português. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 22, n. 52, p. 197-206, ago. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2012000200006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2012000200006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 21/12/2013.
- BAILLARGEON, R.; GRABER, M. Evidence of location memory in 8-month-old infants in a nonsearch AB task. **Developmental Psychology**, v. 24, n. 4, p. 502-511, 1988.
- BAILLARGEON, R.; GRABER, M.; DEVOS, J.; BLACK, J. Why do Young infants fail to search for hidden objects? **Cognition**, 36, p. 255-284, 1990. Disponível em:<[internal.psychology.illinois.edu/~Finfantlab/Farticles/Fbaillargeon\\_graber\\_devos\\_black1990.pdf](http://internal.psychology.illinois.edu/~Finfantlab/Farticles/Fbaillargeon_graber_devos_black1990.pdf)>. Acesso em: 21/12/2013.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BANDURA, A. Self-efficacy mechanism in human agency. **American Psychologist**, 37, p. 122-147, 1982.
- \_\_\_\_\_. **Social foundations of thought and action**: a social cognitive theory. New Jersey: Prentice-Hall, 1986.
- BANDURA, A. **Self-efficacy in changing societies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. Disponível em: <[catdir.loc.gov/catdir/samples/cam034/94049049.pdf](http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam034/94049049.pdf)>. Acesso em: 20/12/2013.
- BARROS, C. de S.; SILVA, N. C da. Autoavaliação e o trabalho com portfólios. In: SANTOS, A. V. dos; FRANCO, A. de F.; FERREIRA, A. M. *et al.* **Anais do IX Seminário Pedagogia em Debate / IV Colóquio Nacional de Formação de Professores**. Curitiba: UTP, 2009. 1 CD-ROM.

BAUMEISTER, R. The self. In: GILBERT, D.; FISKE, S. T.; LINDZEY, G. (Eds.) **The handbook of social psychology**. New York: Oxford University Press, 1998, p. 680-740.

BAUMEISTER, R. F.; BRATSLAVSKY, E.; MURAVEN, M.; TICE, D. M. Ego depletion: Is the active self a limited resource? **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 74, n. 5, may. 1998, p. 1252-1265.

BAUMEISTER, R. F.; VOHS, K. D. **Handbook of Self-regulation** – research, theory, and applications. New York, NY: The Guilford Press, 2004.

BELL, J. A. FOX, N. A. The relations between frontal brain electrical activity and cognitive development during infancy. **Child Development**, 63, p. 1142-1146, 1992.

BONAMINO, A.; COSCARELLI, C.; FRANCO, C. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 91-113, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13933.pdf>>. Acesso em: 15/02/2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 13/12/2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. 2. ed. Rio de Janeiro/Brasília: DP&A, 2000.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BULFINCH, T. **O livro de ouro da mitologia**: histórias de deuses e heróis. São Paulo, SP: Martin Claret, 2006.

CABRERA, M. A. S.; TURINI, B.; PACCOLA, L. B. B. O uso de portfólio na prática de atendimento domiciliar a idosos no curso de Medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 2, p. 180-187, jun. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-55022008000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022008000200005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 18/02/2014.

CAMARGO, D. de. **As emoções & a escola**. Curitiba: Travessa dos Editores, 2004.

CARDOSO, C. M. **A canção da inteireza**: uma visão holística da educação. São Paulo: Summus, 1995.

CARVALHO, L. M. O. de; MARTINEZ, C. L. P. Avaliação formativa: a auto-avaliação do aluno e a autoformação de professores. **Ciência & Educação (Bauru)**, Bauru, v. 11, n. 1, p. 133-144. abr. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132005000100011&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132005000100011&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 08/03/2014.

CARVER, C. S. Self-regulation of action and affect. In: BAUMEISTER, R. F.; VOHS, K. D. **Handbook of Self-regulation** – research, theory, and applications. New York, NY: The Guilford Press, 2004, p. 13-39.

CARVER, C. S.; SCHEIER, M. F. **On the self-regulation of behavior**. New York: Cambridge University Press, 1998.

CARVER, C. S.; SCHEIER, M. F. Control processes and self-organization as complementary principles underlying behavior. **Personality and Social Psychology Review**, Kansas, v. 6, n. 4, p. 304-315, 2002. Disponível em: <[citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?](http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?)>. Acesso em: 20/dez/2013.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

CHAUÍ, M. S. Ideologia e educação. **Educação & Sociedade**. São Paulo, v. 2, n. 5, p. 24-40, 1980.

CHUN, R. Y. S.; BAHIA, M. M. O uso do portfólio na formação em fonoaudiologia sob o eixo da integralidade. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 11, n. 4, p. 688-694, dez. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-18462009000800018&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462009000800018&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 18/02/2014.

COELHO, C. e CAMPOS, J. **Como abordar ... O portfólio na sala de aula**. Porto: Areal, 2003.

CORNO, Self-regulated learning: a volitional analysis. In: ZIMMERMAN, B. J.; SHUNK, D. H. (Eds.) **Self-regulated learning and academic achievement**: Theory, Research, and practice. New York: Springer-Verlag, 1989, p. 111-141.

CASTORINA, J. A. O debate Piaget-Vygotsky: A busca de um critério para sua avaliação. In: CASTORINA, J. A. SCHILLING, C. (Orgs.) **Piaget, Vygotsky**: novas contribuições para o debate. 6. ed. São Paulo, SP: 2000, p. 9-50.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**: v. 3, Ensino Fundamental. Curitiba: Secretaria Municipal da Educação, 2006. Disponível em: <<http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/index.php?subcan=79>>. Acesso em: 08/02/2014.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Avaliação de habilidades sociais de crianças com um inventário multimídia: indicadores sociométricos associados a frequência versus dificuldade. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 39-49, jun. 2002. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722002000100009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722002000100009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 27/01/2014.

DEPRESBITERIS, Léa. Instrumentos de avaliação: reflexões sobre seu significado. Em: MELO, Marcos Muniz (org.) **Avaliação na Educação**. Pinhais: Melo, 2007.

DEVLIN, K. **O gene da matemática**. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.

DIAMOND, A. Development of the ability to use recall to guide action, as indicated by infants' performance on AB. **Child Development**, 56, p. 868-883, 1985.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 703-725, Especial, out. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12/12/2013.

\_\_\_\_\_. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a11v13n1>>. Acesso em: 11/01/2013.

DÍAZ, R. M.; NEAL, C. J.; AMAYA-WILLIAMS, M. As origens sociais da auto-regulação. In: MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 123-149.

EASLEY, S. D.; MITCHELL, K. **Portfolios matter**: What, where, when, why and how to use them. Ontário: Pembroke Publishers, 2003. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?>>. Acesso em: 19/04/2012.

FADIMAN, J.; FRAGER, R. **Teorias da personalidade**. São Paulo: Harbra, 1979.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FIDALGO, S. S. Avaliação na escola: um histórico de exclusão social-escolar ou uma proposta sociocultural para a inclusão? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 15-31, 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_pdf&pid=S1984-63982006000200002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1984-63982006000200002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso: 17/01/2014.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

FRANCO, M. L. P. B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In: SOUSA, C. P. de (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2007.

FRIAS, R. R. **A nova ortografia da Língua Portuguesa**. São Paulo, SP: CT, [20--].

FRIJDA, N. H. The laws of emotion. **American Psychologist**, Washington, v. 43, n. 5, p. 349-358, mai. 1988. Disponível em: <<http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=search.displayRecord&id=E896E0C1-D29C-0EE5-B51A-5F892B85C0BE&resultID=10&page=1&dbTab=pa&search=true>>. Acesso em: 20/12/2013.

GÉLIS, J. A individualização da criança. In: CHARTIER, R. **História da vida privada**, 3: da Renascença ao Século das Luzes. São Paulo: Companhia das Letras, 1991, p. 311-329.

GÓMEZ, G. R.; FLORES, J. G.; JIMÉNEZ, E. G. **Metodología de la investigación cualitativa**. Santiago de Cuba: Prograf, 2002.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GROLNICK, W. S.; BRIDGES, L. J.; CONNELL, J. P. Emotion regulation in two-year-olds: Strategies and emotional expression in four contexts. **Child Development**, 67, p. 928-941, 1996.

GUANAES, C.; JAPUR, M. Construcionismo social e metapsicologia: Um diálogo sobre o conceito de self. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 19, n. 2, p. 135-143, 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722003000200005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722003000200005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 02/02/2014.

GUIMARÃES, S. R. K.; STOLTZ, T.; BOSSE, V. R. Da tomada de consciência à metacognição. In: GUIMARÃES, S. R. K. e STOLTZ, T. (Orgs.). **Tomada de consciência e conhecimento metacognitivo**. Curitiba: UFPR, 2008.

HADJI, C. **A avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2004.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 26. ed. revista. Porto Alegre: Mediação, 2006.

JAMES, W. **The principles of psychology**. Chicago: Encyclopaedia Britannica, 1952.

KOPP, C. B. Antecedents of self-regulation: a developmental perspective. In: **Developmental Psychology**, Michigan, v. 18, n. 2, p. 199-214, 1982.

KRAMER, S.; HORTA, J. S. B. A idéia de infância na pedagogia contemporânea. **Revista de Educação AEC**, p. 26-35, 1978. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2140/1408>>. Acesso em: 17/01/2014.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, s/v, n. 116, p. 41-59, jul. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742002000200003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 27/01/2014.

LAO-TSÉ. **Tao Te Ching** – o livro que revela Deus. Texto Integral. São Paulo: Martin Claret, 2003.

LEARY, M. R.; TANGNEY, J. P. (Ed.) **Handbook of self and identity**. New York, NY: The Guilford Press, 2005.

LIBÂNEO, J. C. Psicologia educacional: uma avaliação crítica. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

\_\_\_\_\_. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

LOOS, H. **Atitude e desempenho em matemática, crenças auto-referenciadas e família: uma Path-analysis**. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. São Paulo: UNICAMP, 2003.

LOOS, H. Ansiedade e aprendizagem: um estudo com díades resolvendo problemas algébricos. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 9, n. 3, p. 563-573, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v9n3/a19v09n3.pdf>>. Acesso em: 25/02/2014.

LOOS, H. O suporte familiar promovendo o sucesso escolar: percepções e expectativas. In: SCHMIDT, M. A.; STOLTZ, T. (Orgs.) **Educação, cidadania e inclusão social**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2006, p. 114-122.

LOOS, H. O direito da criança ao bem estar: sobre contextos familiares que constituem risco ao desenvolvimento pessoal e acadêmico. In: GUÉRIOS, E.; STOLTZ, T. (Orgs.) **Educação, inclusão e exclusão social: contribuições para o debate**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2007, p. 105-118.

LOOS, H.; CASSEMIRO, L.F.K. Percepções sobre a qualidade da interação familiar e crenças autorreferenciadas em crianças. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 27, n. 3, p. 293-303, set. 2010. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-166X2010000300002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2010000300002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 20/11/2013.

LOOS, H.; SANT'ANA, R. Cognição, afeto e desenvolvimento humano: a emoção de viver e a razão de existir. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 30, p.165-182, jul./dez. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602007000200011&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000200011&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 06/03/2012.

LOOS, H.; SANT'ANA, R. S.; NÚÑEZ-RODRÍGUEZ, S. I. Sobre o sentido do eu, do outro e da vida: considerações em uma ontologia acerca da alteridade e da resiliência. In: GUÉRIOS, E.; STOLTZ, T. **Educação e alteridade**. São Carlos: EDUFSCAR, 2010, p. 149-164.

LOOS-SANT'ANA, H.; SANT'ANA-LOOS, R. S. **Seminário sobre o Sistema Teórico da Afetividade Ampliada**. Curitiba, mai.2013. Curso proferido na Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

\_\_\_\_\_. Educação Integral? Cuidado com a Entropia! Reflexões em Afetividade Ampliada sobre Educação Integral. In: PINHEIRO, M.; LIBLIK, A. M. P. (Orgs.). **A Educação Integral e Integrada: contribuições da Universidade Federal do Paraná**. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014, p. 173-207.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, SP: EPU, 1986.

LUNA, M. D.; LOOS-SANT'ANA, H.; SANT'ANA-LOOS, R.; SILVA, N. C. da. Das dicotomias teóricas às práticas desarmônicas: A agregação e a integralidade dos fenômenos humanos são irrelevantes na psicologia? **PsicoDom**, Curitiba, n. 11, jul. 2013. Disponível em: <[http://www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/revista\\_11ed/artigos.php](http://www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/revista_11ed/artigos.php)>. Acesso em: 05/01/2014.

MACCABE, L. A.; CUNNINGTON, M.; BROOKS-GUNN, J. The development in young children – individual characteristics and environmental contexts. In: BAUMEISTER, R. F.; VOHS, K. D. (Ed.) **Handbook of self-regulation** – research, theory, and applications. New York: The Guilford Press, 2004, p. 340-356.

MACEDO, L. S. R. de; SILVEIRA, A. C. da. *Self*: um conceito em desenvolvimento. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 22, n. 52, ago. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2012000200014&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2012000200014&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 21/12/2013.

MACE, F. C.; BELFIORE, P. J.; SHEA, M. C. Operant theory and research of self regulation. In: ZIMMERMAN, B. J.; SHUNK, D. H. (Eds.) **Self-regulated learning and academic achievement: Theory, Research, and practice**. New York: Springer-Verlag, 1989, p. 27-50.

MANGLES DORF, S. C.; SHAPIRO, J. R.; MARZOLF, D. Developmental and temperamental differences in emotion regulation in infancy. **Child Development**, 66, p. 1817-1828, 1995.

MASLOW, A. H. **Introdução à psicologia do ser**. 2. ed. Rio de Janeiro: Eldorado, [1906-].

MCCOMBS; B. L. Self-regulated learning and academic achievement: phenomenological view. In: ZIMMERMAN, B. J.; SHUNK, D. H. (Eds.) **Self-regulated learning and academic achievement: Theory, Research, and practice**. New York: Springer-Verlag, 1989, p. 51-82.

MEDEIROS, P. C.; LOUREIRO, S. R.; LINHARES, M. B. M.; MARTURANO, E. M. A auto-eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldades de aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.13, n.3, p. 327-336, 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722000000300002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722000000300002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 27/01/2014.

\_\_\_\_\_. O senso de auto-eficácia e o comportamento orientado para a aprendizagem em crianças com queixa de dificuldades de aprendizagem. **Estudos de Psicologia (Natal)**, Natal, v. 8, n. 1, p. 93-105, abr. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-294X2003000100011&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2003000100011&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 27/01/2014.

MELCHIOR, M. C. **Avaliação institucional da escola básica**. Porto Alegre, RS: Premier, 2004.

METCALFE, J.; MISCHEL, W. A hot/cool-system analysis of delay of gratification: Dynamics of willpower. **Psychological Review**, United States, v. 106, n. 1, p. 3-19. Jan. 1999. Disponível em: <[www.columbia.edu](http://www.columbia.edu)>. Acesso em: 20/12/2013.

MEZZACAPPA, E. Alerting, orienting and executive attention: developmental and socio-demographic properties in an epidemiological sample of young, urban children. **Child Development**, v. 75, n. 5, p. 1373-1386, sep./oct. 2004.

MILHOLLAN, F.; FORISHA, B. E. **Skinner x Rogers: maneiras contrastantes de encarar a educação**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1978.

MINDAL, C. B.; SILVA, N. C. da. Implicações da avaliação escolar para a identidade de professores. In: DINIS, N. F.; BERTUCCI, L. M. (Orgs.). **Múltiplas faces do educar: processos de aprendizagem, educação e saúde, formação docente**. Curitiba: Editora UFPR, 2007, p. 81-90.



MISCHEL, H. N.; MISCHEL, W. The development of children's knowledge of self-control strategies. **Child Development**, n. 54, p. 603-619, 1983.

MISCHEL, W. Processes in delay of gratification. In: BERKOWITZ, L. **Advances in experimental social psychology (Vol. 7)**. New York: Academic Press:1974, p. 249-292. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?>>. Acesso em: 17/01/2014.

MISCHEL, W.; AYDUK, O. Willpower in a cognitive-affective processing system – the dynamics of delay of gratification. In: BAUMEISTER, R. F.; VOHS, K. D. **Handbook of Self-regulation** – research, theory, and applications. New York: The Guilford Press, 2004, p. 99-129.

MISCHEL, W.; MORF, C. C. The self as a psycho-social dynamic processing system: a meta-perspective on a century of the self in psychology. In: LEARY, M. R.; TANGNEY, J. P. (Ed.) **Handbook of self and identity**. New York: The Guilford Press, 2005, p. 15-43.

MISCHEL, W.; RODRIGUEZ, M. L. Psychological distance in self-imposed delay of gratification. In: COCKING, R. R.; RENNIGER, K. A. (Eds.) **The development and meaning of psychological distance**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1993, p. 109-121. Disponível em: <[books.google.com.br/books?isbn=1134759576](http://books.google.com.br/books?isbn=1134759576)>. Acesso em: 5/06/2013.

MISCHEL, W.; SHODA, Y. A cognitive-affective system theory of personality: Reconceptualizing situations, dispositions, dynamics, and invariance in personality structure. **Psychological Review**, v. 102, n. 2, p. 246-268, abr. 1995.

MOYSÉS, L. **A auto-estima se constrói passo a passo**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2005.

NÉRICI, G. I. **Didática**: uma introdução. São Paulo: Atlas, 1986.

NEVES, R. de A.; DAMIANI, M. F. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. **UNirevista**, v. 1, n. 2, p. 1-10, abr. 2006. Disponível em: <[http://www.unirevista.unisinos.br/\\_pdf/UNlrev\\_Neves\\_e\\_Damiani.pdf](http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNlrev_Neves_e_Damiani.pdf)>. Acesso em: 29/05/2012.

OLIVEIRA, A. R. Sobre o alcance teórico do conceito “exclusão”. **Civitas – Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 159-188 jan./jun. 2004. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/52>>. Acesso em: 17/01/2014.

OLIVEIRA, C. B. E. de; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 27, n.1, p. 99-108, jan./mar. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-166X2010000100012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2010000100012&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 17/02/2014.

OLIVEIRA, M. E. de; LOOS-SANT'ANA, H.; SANT'ANA-LOOS, R. S. Teatro na escola e o desenvolvimento de adolescentes segundo o Sistema Teórico da Afetividade Ampliada. **PsicoDom**, Curitiba, n. 12, dez. 2013. Disponível em: <[www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/revista\\_12ed/artigos.php](http://www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/revista_12ed/artigos.php)>. Acesso em: 03/09/2014.

OSHO. **Osho todos os dias**: 365 meditações diárias. Campinas: Verus, 2003.

PALUDO, K. I. **Altas habilidades/superdotação sob a ótica do Sistema Teórico da Afetividade Ampliada**: relações entre identidade e resiliência. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <<http://dspace.c3sl.ufpr.br:8080/dspace/handle/1884/32046>>. Acesso em: 17/01/2014.

PALUDO, K. I.; LOOS-SANT'ANA, H.; SANT'ANA-LOOS, R. S. **Altas habilidades/superdotação**: identidade e resiliência. Biblioteca Juruá de Pesquisas em Afetividade Ampliada. Curitiba: Juruá, 2014.

PARENTE, M. C. C. **A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância**: sete jornadas de aprendizagem. 383 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho Braga, 2004. Disponível em: <[http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/888/1/TESE\\_CD\\_IEC\\_UM.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/888/1/TESE_CD_IEC_UM.pdf)>. Acesso em: 20/04/12.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

POLYDORO, S. A. J.; AZZI, R. G. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 29, p. 75-94, dez. 2009. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752009000200005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000200005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 04/01/2014.

POMBO, M. M. da S.; LOOS-SANT'ANA, H.; SANT'ANA-LOOS, R. S. Ser Eu, Ser Outro: O jogo das identidades no fazer teatral de adolescentes. **PsicoDom**, Curitiba, n. 12, dez. 2013. Disponível em: <[www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/revista\\_12ed/artigos.php](http://www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/revista_12ed/artigos.php)>. Acesso em: 03/09/2014.

PRETO, M.; MOREIRA, P. A. S. Auto-regulação da aprendizagem em crianças e adolescentes filhos de vítimas de violência doméstica contra mulheres. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 25, n. 4, p. 730-737, 2012. Disponível em: <

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722012000400012&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722012000400012&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 21/12/2013.

PROVÉRBIOS. In: **Bíblia Sagrada**. 43. ed. São Paulo: Ave-Maria, 2003, Cap. 25, vers. 28, p. 808.

\_\_\_\_\_. In: **Bíblia Sagrada**. 43. ed. São Paulo: Ave-Maria, 2003, Cap. 27, vers. 19, p. 810.

RASERA, E. F.; JAPUR, M. Contribuições do pensamento construcionista para o estudo da prática grupal. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 201-209, 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722001000100017&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722001000100017&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 02/01/2014.

ROCHA, R. **Minidicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Scipione, 2005.

ROGERS, C. R. **A terapia centrada no paciente**. São Paulo: Martins Fontes, 1951.

ROSADO, C. T. da C. L.; CAMPELO, M. E. C. H. Educação escolar: a vez e a voz das crianças. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 401-424, jun. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362011000300010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362011000300010&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 27/01/2014.

ROSÁRIO, P. **Estudar o estudar**: (Des)venturas do Testas. Porto, Portugal: Porto, 2004.

SADLER, R. Formative assessment and the design of instructional systems. **Instructional Science**, Netherlands n. 18, p. 119-144, 1989. Disponível em: <[www.michiganassessmentconsortium.org](http://www.michiganassessmentconsortium.org)>. Acesso em: 8/06/2013.

SALVADOR, C. C. (Org.). **Psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANT'ANA-LOOS, R. S. **Do método e da filodoxia na compreensão da realidade**: o caso da leitura do projeto científico de L.S. Vygotsky para a Psicologia. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <<http://dspace.c3sl.ufpr.br:8080/dspace/handle/1884/33781>>. Acesso em: 03/09/2014.

SANT'ANA-LOOS, R. S.; LOOS-SANT'ANA, H. *A Afetividade Ampliada* enquanto meta-teoria: breve ensaio acerca do que nos faz humanos e repercussões para a

Psicologia. **PsicoDom**, Curitiba, n. 12, dez. 2013a. Disponível em: <[www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/revista\\_12ed/artigos.php](http://www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/revista_12ed/artigos.php)>. Acesso em: 03/07/2014.

\_\_\_\_\_. Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* e a noção de interação: breve síntese epistemológica – Parte I (Acerca da unificação da realidade e do método científico). **PsicoDom**, Curitiba, n. 12, dez. 2013b. Disponível em: <[www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/revista\\_12ed/artigos.php](http://www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/revista_12ed/artigos.php)>. Acesso em: 03/07/2014.

\_\_\_\_\_. Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* e a noção de interação: breve síntese epistemológica – Parte II (Acerca da anacronia entre teoria e prática). **PsicoDom**, Curitiba, n. 12, dez. 2013c. Disponível em: <[www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/revista\\_12ed/artigos.php](http://www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/revista_12ed/artigos.php)>. Acesso em: 03/07/2014.

\_\_\_\_\_. Célula Psíquica: a face estrutural da unidade básica da psique e da *Afetividade Ampliada*. **PsicoDom**, Curitiba, n. 12, dez. 2013d. Disponível em: <[www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/revista\\_12ed/artigos.php](http://www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/revista_12ed/artigos.php)>. Acesso em: 03/07/2014.

\_\_\_\_\_. **Afetividade Ampliada**. Curitiba: Juruá [no prelo].

SANT'ANA, R. S.; LOOS, H.; CEBULSKI, M. C. Afetividade, cognição e educação: ensaio acerca da demarcação de fronteiras entre os conceitos e a dificuldade de ser do homem. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 36, p. 109-124, jan./abr. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602010000100009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000100009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 15/01/2014.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 41. ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2009.

SCHULTZ, D. P.; SCHULTZ, S. E. **A história da psicologia moderna**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

SHORES, E. E.; GRACE, C. **Manual de portfólio**: um guia passo a passo para professores. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SCHUNK, D. H. Social cognitive theory and self-regulated learning. In: ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. (Eds.) **Self-regulated learning and academic achievement**: Theory, Research, and practice. New York: Springer-Verlag, 1989, p. 83-110.

SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. **Motivation and self-regulated learning**: theory, research, and applications. New York: Taylor & Francis Group, 2008.

SIFUENTES, T. R.; DESSEN, M. A.; OLIVEIRA, M. C. S. L. de. Desenvolvimento humano: desafios para a compreensão das trajetórias probabilísticas. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 23, n. 4, p. 379-386, out./dez. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722007000400003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722007000400003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 17/04/2010.

SILVA, K. A. da; BARTHOLOMEU, M. A. N.; CLAUS, M. M. K. Auto-avaliação: uma alternativa contemporânea do processo avaliativo. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 379-385, 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-63982007000100006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982007000100006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 25/01/2014.

SILVA, N. C. **Avaliação escolar no ensino ciclado**: identidade e identificações dos professores de uma escola municipal de Curitiba – PR. 243 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Infância e da Adolescência) – Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

\_\_\_\_\_. Implicações da avaliação escolar no ensino ciclado para a identidade e identificações dos professores em uma escola municipal de Curitiba – PR. In: MACHADO, E. M.; DI PALMA, M. S.; BLEY, R. B.; MACHADO, C. M. (Orgs.). **Anais: Congresso Brasileiro de Educação e Cidadania**, Construindo a Cidadania através da Educação. Curitiba: UTP, set. 2005.

\_\_\_\_\_. **Avaliação em alfabetização**: o trabalho com portfólios. In: FERREIRA, N. S. C.; DE BONI, M. I. M.; PRADO, E. M. (Coord.). **Anais do VIII Seminário Pedagogia em Debate e III Colóquio Nacional de Formação de Professores**. Curitiba: UTP, 2008. 1 CD-ROM.

\_\_\_\_\_. O trabalho com portfólios nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas municipais curitibanas. In: SANTOS, A. V. dos; FRANCO, A. de F.; FERREIRA, A. M. *et al.* **Anais do IX Seminário Pedagogia em Debate / IV Colóquio Nacional de Formação de Professores**. Curitiba: UTP, 2009. 1 CD-ROM.

SILVA, N. C.; STIBILAKI, I. M. S. P. Práticas de avaliação em alfabetização – crenças e dilemas dos professores. In: MACHADO, E. M.; DE BONI, M. I. M.; MUELLER, H. e CORTELAZZO, I. (Orgs.). **Anais do VII Seminário Pedagogia em Debate e II Colóquio Nacional de Formação de Professores**. Curitiba: UTP, 2007. 1 CD-ROM.

SIMON, H. A. Motivational and emotional controls of cognition. **Psychological Review**, United States, v. 74, n. 1, p. 29-39, jan.1967. Disponível em: <<http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=1967-03946-001>>. Acesso em: 20/12/2013.

SKINNER, B. F. **Tecnologia do ensino**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1972.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**. São Paulo: Unicamp, 1993.

SOEIRO, L. R.; AVELINE, S. **Avaliação educacional**. Porto Alegre: Sulina, 1982.

SORDI, M. R. L.; SILVA, M. M. O uso de portfólios na pedagogia universitária: uma experiência em cursos de enfermagem. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 14, n. 35, p. 943-953, dez. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832010000400018&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832010000400018&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 18/02/2014.

SOUZA, P. C. de; LOOS-SANT'ANA, H.; SANT'ANA-LOOS, R. S. Arte para crianças hospitalizadas: Desenvolvimento humano, afetividade e resiliência. **PsicoDom**, Curitiba, n. 12, dez. 2013c. Disponível em: [www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/revista\\_12ed/artigos.php](http://www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/revista_12ed/artigos.php). Acesso em: 03/09/2014.

SOUZA, P. M. L. Aprendizagem auto-reguladora no contexto escolar: uma abordagem motivacional. **Psicologia.com.pt** – O portal do psicólogo. 2006, p. 1-13. Disponível em: [www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0295.pdf](http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0295.pdf). Acesso em: 15/09/2008.

TONI, Jackson de. O que é o Planejamento Estratégico Situacional? **Revista Espaço Acadêmico**, n. 32, jan./2004. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/032/32ctoni.htm>. Acesso em: 03/02/2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Sistema de Bibliotecas. **Teses, dissertações, monografias e outros trabalhos acadêmicos**. Normas para apresentação de documentos científicos, 2. 2. ed. Curitiba: Ed. UFPR, 2007.

\_\_\_\_\_. Sistema de Bibliotecas. **Citações e notas de rodapé**. Normas para apresentação de documentos científicos, 3. 2. ed. Curitiba: Ed. UFPR, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Sistema de Bibliotecas. **Referências**. Normas para apresentação de documentos científicos, 4. 2. ed. Curitiba: Ed. UFPR, 2007.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudança – por uma práxis transformadora. 9. ed. São Paulo: Libertad, 2008.

VIEIRA, V. M. O. Portfólio: uma proposta de avaliação como reconstrução do processo de aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educação**, Campinas, v. 6, n. 2, p. 149-153, dez. 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572002000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572002000200005&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 27/01/2014.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professoras. Apresentação e comentários de SMOLKA, A. L. São Paulo: Ática, 2009.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2006.

\_\_\_\_\_. O portfólio no curso de pedagogia: ampliando o diálogo entre professor e aluno. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 291-306, 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302005000100013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000100013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 27/01/2014.

\_\_\_\_\_. Avaliação por meio de portfólios. In: MELO, M. M. (Org.). **Avaliação na educação**. Pinhais, PR: Melo, 2007, p. 23-31.

\_\_\_\_\_. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas: Papirus, 2008.

VOHS, K. D.; BAUMEISTER, R. F. Understanding self-regulation – an introduction. In: BAUMEISTER, R. F.; VOHS, K. D (Ed.). **Handbook of self-regulation – research, theory, and applications**. New York: The Guilford Press, 2004, p. 1-9.

VOHS, K. D.; SCHMEICHEL, B. J. Self-regulation and extended now: Controlling the self alters the subjective experience time. **Journal of Personality and Social Psychology**, Washington, v. 85, n. 2, p. 217-230, aug. 2003. Disponível em: <[www.carlsonschool.umn.edu/assets/166696.pdf](http://www.carlsonschool.umn.edu/assets/166696.pdf)>. Acesso em: 20/12/2013.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOSTKI, L. S. **Obras escogidas III**. Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor, 2000.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas II**. Problemas de Psicología General. Madrid: Visor, 2001.

ZIMMERMAN, B. J. Models of regulated learning and academic achievement. In: ZIMMERMAN, B. J.; SHUNK, D. H. (Eds.) **Self-regulated learning and academic achievement: Theory, Research, and practice**. New York: Springer-Verlag, 1989, p. 1-25.

ZIMMERMAN, B. J. Self-regulated learning and academic achievement: on overview. In: **Education psychologist**, v. 25, n. 1, p. 3-17, 1990. Disponível em: <[www.rhartshorne.com/fall-2012](http://www.rhartshorne.com/fall-2012)>. Acesso: 20/12/2013.

\_\_\_\_\_. Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In: SCHUNK D. H.; ZIMMERMAN, B. J. (Eds.). **Self-regulated learning**: From teaching to self-reflective practice. New York, NY: Guilford, 1998, p. 1-19. Disponível em: <[books.google.com.br/books?isbn=1572303069](http://books.google.com.br/books?isbn=1572303069)>. Acesso em: 20/12/2013.

\_\_\_\_\_. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M. (Eds.). **Handbook of self-regulation**, San Diego, CA, US: Academic Press, 2000, p. 13-39. Disponível em: <[books.google.com.br/books?isbn=0123695198](http://books.google.com.br/books?isbn=0123695198)>. Acesso em: 20/12/2013.

ZIMMERMAN, B. J.; MARTINEZ-PONS, M. Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use. In: **Journal of Educational Psychology**, v. 82, n. 1, p. 51-59, 1990.

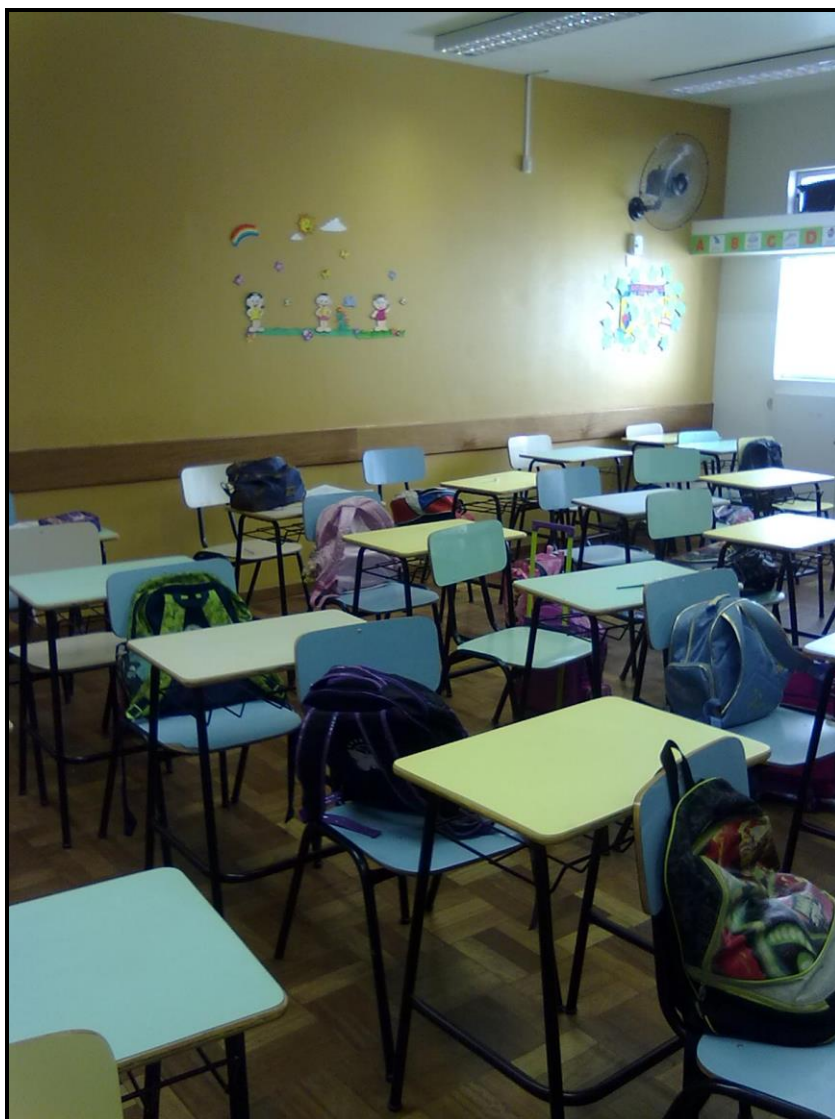
WALLON, H. O papel do “outro” na consciência do “eu”. In: WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975, p. 149-162.



## APÊNDICES

APÊNDICE 1 - FOTOGRAFIA 1.....	376
APÊNDICE 2 - FOTOGRAFIA 2.....	377
APÊNDICE 3 - FOTOGRAFIA 3.....	378
APÊNDICE 4 - TERMO DE ASSENTIMENTO.....	379
APÊNDICE 5 - ROTEIRO DE AUTOAVALIAÇÃO I (“DIAGNÓSTICO”).....	380
APÊNDICE 6 - ROTEIRO DE AUTOAVALIAÇÃO II .....	381
APÊNDICE 7 - ROTEIRO DE AUTOAVALIAÇÃO III .....	382
APÊNDICE 8 - ROTEIRO DE AUTOAVALIAÇÃO IV .....	384
APÊNDICE 9 - ROTEIRO DE QUESTÕES DESTINADAS À PROFESSORA.....	385
APÊNDICE 10 - ROTEIRO DE QUESTÕES DESTINADAS ÀS CINCO CRIANÇAS SELECIONADAS PARA OS ESTUDOS INDIVIDUALIZADOS.....	386
APÊNDICE 11 - ROTEIRO DE QUESTÕES DESTINADAS AOS PAIS/RESPONSÁVEIS PELAS CINCO CRIANÇAS SELECIONADAS PARA OS ESTUDOS INDIVIDUALIZADOS.....	387
APÊNDICE 12 - IMAGENS 1 E 2 .....	388
APÊNDICE 13 - IMAGEM 3 .....	389
APÊNDICE 14 - ATIVIDADE DE CIÊNCIAS .....	390
APÊNDICE 15 - ATIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	392
APÊNDICE 16 - REGISTRO INTEGRAL, SISTEMATIZAÇÃO E CODIFICAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS NA ENTREVISTA COM MINERVA .....	394

## APÊNDICE 1 - FOTOGRAFIA 1



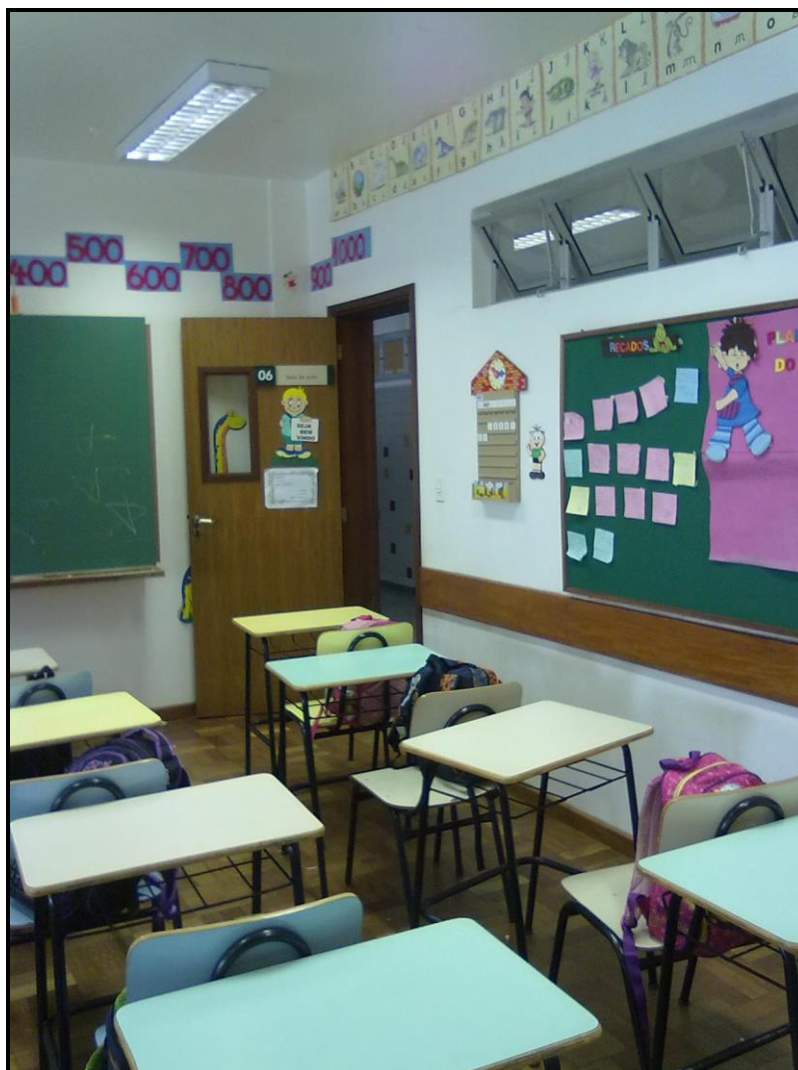
FOTOGRAFIA 1 - Sala de aula (parte dos fundos da sala)  
FONTE: A autora

## APÊNDICE 2 - FOTOGRAFIA 2



FOTOGRAFIA 2 - Sala de aula (parte da frente da sala)  
FONTE: A autora

## APÊNDICE 3 - FOTOGRAFIA 3



FOTOGRAFIA 3 - Sala de aula (parte lateral da sala)  
FONTE: A autora

## APÊNDICE 4 - TERMO DE ASSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_, aluno(a) do 3º Ano B, da manhã, da Escola Municipal \_\_\_\_\_, concordo voluntariamente em participar do estudo que será realizado pela pesquisadora Neyre Correia da Silva.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do(a) participante da pesquisa)

Curitiba,

Assinatura da Pesquisadora Neyre Correia da Silva

Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR

Telefone: (41) 3360-7259 e-mail: cometica.saude@ufpr.br

## APÊNDICE 5 - ROTEIRO DE AUTOAVALIAÇÃO I (“Diagnóstico”)

Consígnias:

- a) Escolher uma atividade, inserida no portfólio, que tenha gostado muito de fazer.
- b) Produzir um texto explicando:
  - a. Por que escolheu esta atividade?
  - b. O que gostou nesta atividade?
  - c. Esta atividade te ajudou a aprender? O que?
  - d. Como ela te ajudou a aprender?
  - e. Por que esta atividade está no portfólio?
  - f. Você gostaria de refazer esta atividade? (Como a faria novamente?)
  - g. O que você acha que é o portfólio?
  - h. Faça uma sugestão para a professora \_\_\_\_\_ sobre os portfólios.
- c) Apresentar o texto aos demais fazendo sua leitura ou pedindo para alguém ler (alguns alunos devem realizar a apresentação)

## APÊNDICE 6 - ROTEIRO DE AUTOAVALIAÇÃO II

1. Gostou desta atividade? Por que?
2. Tem algo que você não gostou? O que? Por que?
3. Esta atividade te ajudou a aprender? O que?
4. Como ela te ajudou a aprender?
5. Você gostaria de refazer esta atividade? (Como a faria novamente?)
6. Como foi lidar com a situação de dificuldade/problema/desafio?
7. Como acredita que essa nova aprendizagem vai te ajudar na sua vida?
8. No que seu colega ajudou?
9. Você teria conseguido resolver o problema sem essa ajuda?
10. Você gostou da ajuda?
11. Essa conversa que nós estamos tendo é legal? Por que?
12. Vocês acreditam que agora também estamos aprendendo? Por que?

Obs.: As questões foram apresentadas verbalmente:

## APÊNDICE 7 - ROTEIRO DE AUTOAVALIAÇÃO III

**Escola Municipal** \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

a) Você gostou desta atividade? Por que?

---

---

---

b) Tem algo que você não gostou? O que? Por que?

---

---

---

c) Esta atividade te ajudou a aprender? O que?

---

---

---

d) Como ela te ajudou a aprender?

---

---

e) Como acredita que essa nova aprendizagem vai te ajudar na sua vida?

---

---

f) Você gostaria de refazer esta atividade? (Como a faria novamente?)

---

---

---



g) Você teve alguma dificuldade em realizar esta atividade? Como foi lidar com a dificuldade?

---

---

---

h) No que seu colega ajudou?

---

---

---

i) Você teria conseguido resolver a dificuldade sem essa ajuda?

---

---

---

j) Você gostou da ajuda?

---

---

---

k) Você conseguiu ajudar o colega? Como? Gostou de ter ajudado? Sentiu alguma dificuldade em ajudar o colega? Qual?

---

---

---

l) Você acredita que ao responder estas perguntas você também está aprendendo? Por que?

---

---

---

## APÊNDICE 8 - ROTEIRO DE AUTOAVALIAÇÃO IV

**Escola Municipal** \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Observe bem seu portfólio, do começo ao fim, e responda:

a) Como você estava no começo do ano em Língua Portuguesa?

---

---

---

b) E agora como você está? Tem diferença? No que?

---

---

---

c) Como você estava no começo do ano em Matemática?

---

---

---

d) E agora como você está? Tem diferença? No que?

---

---

---

e) Por que está diferente? Como foi mudando? O que você acha que foi mudando?

---

---

---

f) Você gostou das mudanças? Por que?

---

---

---

## APÊNDICE 9 - ROTEIRO DE QUESTÕES DESTINADAS À PROFESSORA

1. Como você percebe o seu trabalho com o portfólio?
2. O que é o portfólio para você?
3. Como ele auxiliou as crianças nas aprendizagens?
4. Tem algum tipo de aprendizagem que é mais favorecida pelo trabalho com portfólios?
5. Tem alguma aprendizagem que seria menos favorecida pelo trabalho com portfólios?
6. Como você percebe o trabalho com o portfólio especialmente com esta turma?
7. Tem diferença entre as aprendizagens que eles possuíam anteriormente e as que eles possuem agora? Essa diferença tem a ver com o portfólio? Por que?
8. As crianças se desenvolveram a partir do trabalho com o portfólio? Como?
9. Como você acredita que as crianças percebam o trabalho com o portfólio?
10. Esse trabalho pode auxiliar na vida das crianças? Em que? Como?
11. O trabalho em duplas durante a realização de algumas atividades pode ajudar no desenvolvimento das crianças? Como?
12. E as suas mediações ajudam? Como?

APÊNDICE 10 - ROTEIRO DE QUESTÕES DESTINADAS ÀS CINCO CRIANÇAS  
SELECIONADAS PARA OS ESTUDOS INDIVIDUALIZADOS

1. O que você acha da sua escola?
2. O que você está aprendendo na escola/sala de aula?
3. Como você está indo em suas aprendizagens na escola? Como você sabe?
4. O que você gosta de aprender na escola/na sala de aula? Por que?
5. O que você não gosta de aprender na escola/na sala de aula? Por que?
6. Tem algo que você acha difícil aprender na escola/na sala de aula? O que é? Por que?
7. Como você faz quando tem alguma coisa difícil de aprender na escola?
8. O que você mais gostaria de aprender na escola/na sala de aula? Por que?
9. O portfólio te ajuda a aprender? Como?
10. Em que você precisa melhorar? Por que? Como você pode melhorar?
11. As coisas que você aprende na escola podem ser usadas na sua vida fora da escola? Em que? Como você a usa?
12. Como as pessoas te ajudam a aprender? Tem alguém que te ajuda a aprender na escola/casa? Quem? Como ele ou ela te ajuda?
13. E fora da escola? Tem alguém que te ajuda? Como?
14. Você ajuda alguém a aprender na escola? Quem? Como?
15. E em casa, você ajuda alguém a aprender? Quem? Como?
16. Essa entrevista te ajudou a aprender? O que? Como?

APÊNDICE 11 - ROTEIRO DE QUESTÕES DESTINADAS AOS  
PAIS/RESPONSÁVEIS PELAS CINCO CRIANÇAS SELECIONADAS PARA OS  
ESTUDOS INDIVIDUALIZADOS

1. O que você acha da escola do seu filho ou filha?
2. O que você acredita que ele ou ela esteja aprendendo na escola/sala de aula?
3. Como você pensa que ele ou ela está indo em suas aprendizagens na escola?  
Como você sabe disso?
4. O que você pensa que seu filho ou filha gosta de aprender na escola/na sala de aula? Por que?
5. O que você pensa que seu filho ou filha não gosta de aprender na escola/na sala de aula? Por que?
6. Tem algo que você acha difícil de ele ou de ela aprender na escola/na sala de aula? O que é? Por que?
7. Como ele ou ela faz para aprender algo difícil ou novo da escola?
8. E em casa?
9. Como você faz quando tem alguma coisa difícil de ele ou ela aprender na escola/em casa?
10. Têm pessoas que o/a ajudam? Quais? Como fazem para ajudá-lo ou ajudá-la?
11. O que você gostaria que seu filho ou filha aprendesse na escola/na sala de aula?  
Por que?
12. Como você pensa que as coisas que ele ou ela está aprendendo podem ajudá-lo ou ajudá-la?
13. Em que você acredita que ele ou ela possa melhorar? Por que?

## APÊNDICE 12 - IMAGENS 1 E 2

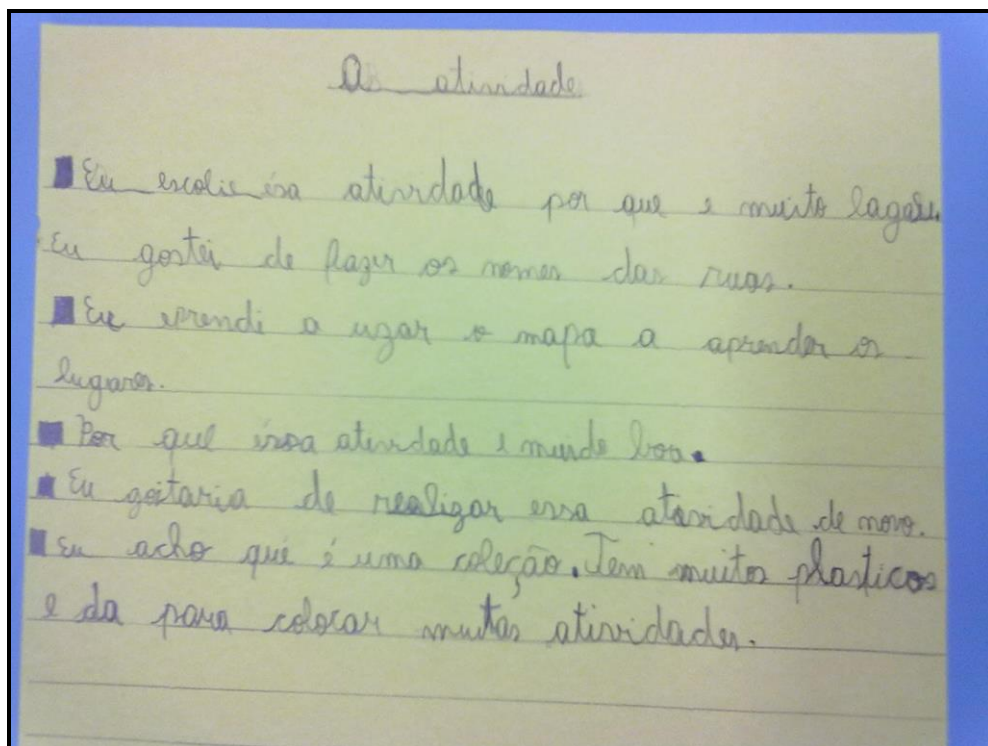


IMAGEM 1 - Texto construído por Lino a partir do Roteiro de Autoavaliação I  
 FONTE: A autora

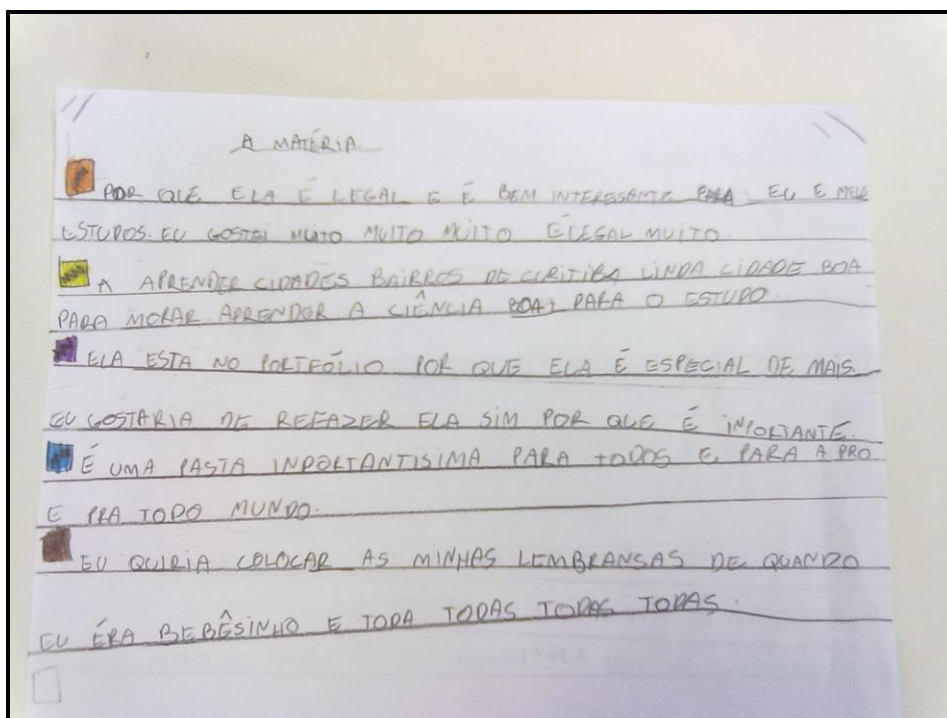


IMAGEM 2 - Texto construído por Íris a partir do Roteiro de Autoavaliação I  
 FONTE: A autora

## APÊNDICE 13 - IMAGEM 3

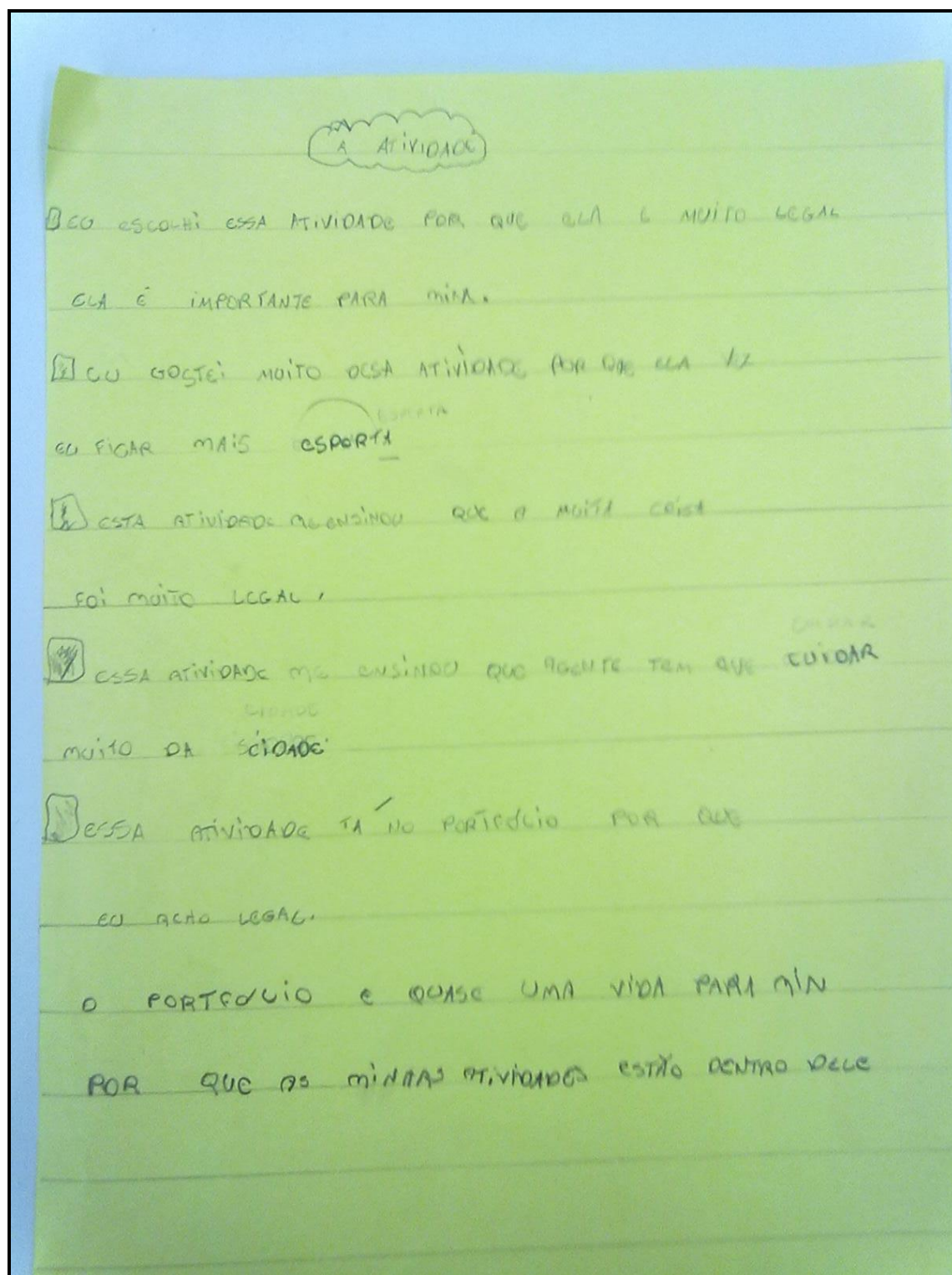


IMAGEM 3 - Texto construído por Dione a partir do Roteiro de Autoavaliação I  
 FONTE: A autora



## APÊNDICE 14 - ATIVIDADE DE CIÊNCIAS

Escola Municipal \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

1. Observe estes quadros da artista Tarsila do Amaral:



**A cuca,**  
de Tarsila do Amaral, 1924.



**Morro da favela,**  
de Tarsila do Amaral, 1924.

a) Você já viu imagens como essas antes? O que chamou mais a sua atenção nos quadros?

---

---

---



b) Algum desses ambientes se parece com o lugar em que você mora? Qual?

---

---

---

c) Que lugares você acha que são esses mostrados nos quadros? São ambientes da cidade ou do campo?

---

---

---

d) Quais componentes naturais a artista pintou? E quais os componentes construídos pelo ser humano?

---

---

---

e) Quais seres vivos a artista selecionou para representar?

---

---

---

f) O que é parecido e o que é diferente nos dois quadros?

---

---

---

g) Qual dos ambientes que aparecem nos quadros você acha que foi menos modificado pela ação do ser humano? Por quê?

---

---

---

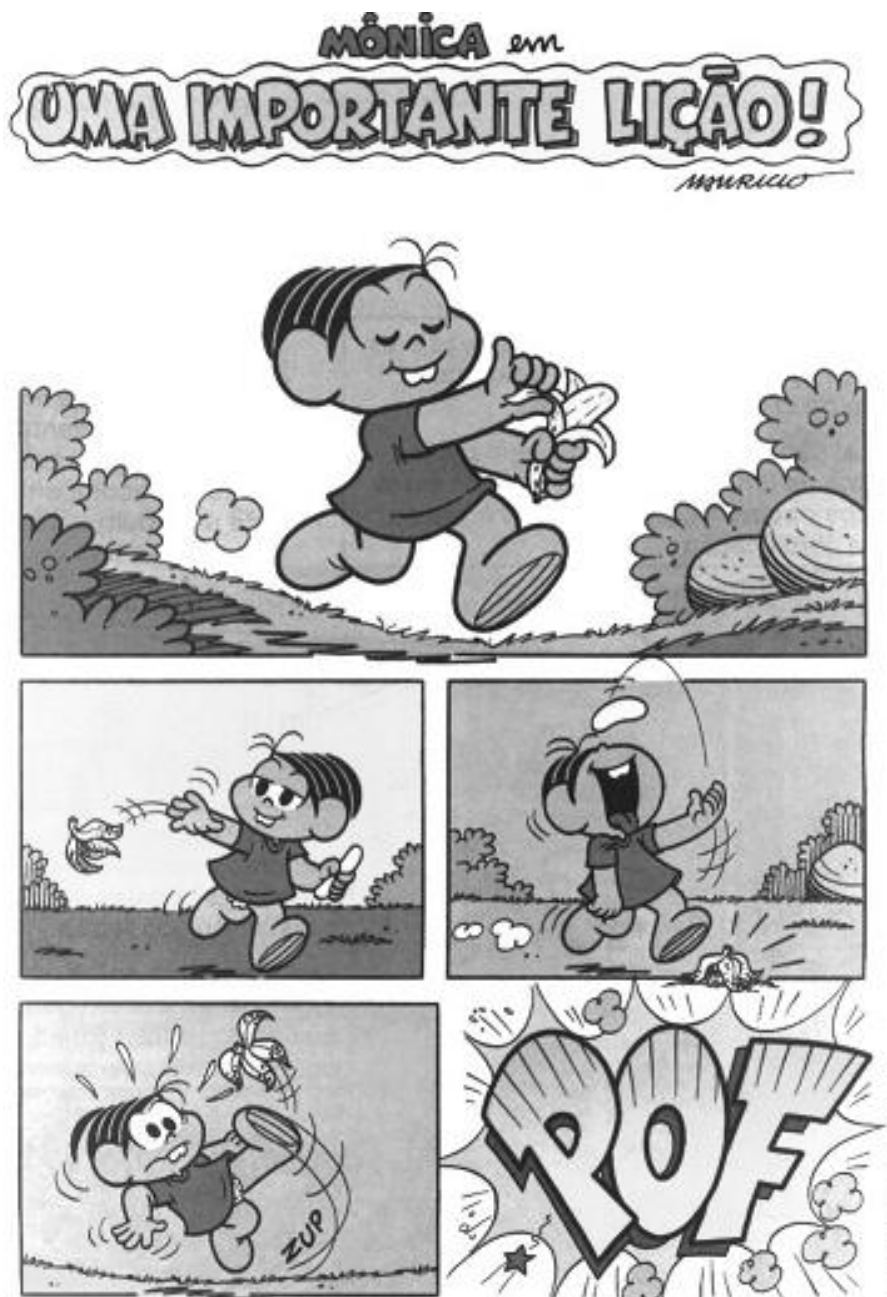
## APÊNDICE 15 - ATIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA

Escola Municipal \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

1) Veja o trecho da história em quadrinhos a seguir:



[...]

*Mônica em uma importante lição!*, de Mauricio de Souza.  
São Paulo: Globo, 2000 (Turma da Mônica)

a) O que aconteceu com Mônica?

---

---

---

---

b) O que Mônica poderia ter feito para evitar o que lhe aconteceu?

---

c) Transforme o gênero quadrinhos em Prosa.

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

APÊNDICE 16 - REGISTRO INTEGRAL, SISTEMATIZAÇÃO E CODIFICAÇÃO DOS  
DADOS OBTIDOS NA ENTREVISTA COM MINERVA

11/12/2012

Entrevista com Minerva (8 anos) – 7h40min

**Quantos anos você tem Minerva?** Eu tenho 8. **Quando que você faz aniversário?** Dia 21 de setembro.

17. **O que você acha da sua escola?** Ah, é legal assim, ajuda a gente a aprender. **Aprende o que, a escola ajuda?** Aprende a se educar, não xingar. Lição. **Tem que fazer lição?** Faz que sim com a cabeça. **Você gosta da escola?** Ah, não sei. **Não sabe?** Tudo legal.

18. **O que você está aprendendo na escola/sala de aula?** Agora a gente tá aprendendo a fazer letra cursiva. **E você já aprendeu?** Mais ou menos. **Por que mais ou menos?** A professora passa bem pouco assim. **Só agora que ela tá começando a passar.** **E o que você acha de escrever com letra cursiva?** É ansiedade. **Ansiedade, por que?** Porque é mais rápido daí. **Tem que escrever mais rápido?** É e daí você não precisa ficar apagando toda hora, se erra apaga, aí começa a escrever tudo de novo. **É bem rapidinho.** **Quando a gente sabe escrever com letra cursiva ou quando a gente tá aprendendo a escrever com letra cursiva?** Quando a gente tá aprendendo. **Daí é mais rápido?** É.

19. **Como você está indo na escola?** Ah, acho que eu tô indo bem. **Você acha que tá indo bem?** Faz que sim. **Porque você acha que tá indo bem?** Porque eu sempre ia mal assim nas continhas. **Ah é, você ia mal nas continhas?** Tem algumas que eu consigo. **Que contas que você consegue?** Eu consigo de mais, de menos, algumas de dividir, de vezes. **Você tava indo mal?** É eu tava indo mal só que daí eu aprendi. **Aprendeu?** Faz que sim. **Daí aprendeu tudo?** É aprendi tudo. **Daí você acha que tá indo bem na escola, na sala de aula?** É. **Você se lembra quando começou com a professora, este ano, o que você sabia?** Ah, eu sabia bem pouca coisa. **Você se lembra o que você sabia?** Eu sabia um pouquinho ler, eu sabia escrever, eu fazia algumas continhas, acho que só. **E agora?** Agora eu tô mais, como posso dizer, eu tô mais alerta, tô conseguindo fazer mais coisa do que antes. **E o que por exemplo, que você tá conseguindo fazer mais do que antes?** Que nem continha de dividir e de vezes, eu não conseguia fazer, agora eu consigo.

20. **O que você gosta de aprender aqui na escola?** Ah, eu gosto de aprender mais matemática, porque.... porque é legal. **Você gosta de matemática?** Uhum. **O que tem assim de legal na matemática?** Você tem que assim ficar olhando na tabuada, que eu acho legal. **Você também tem que raciocinar que eu também gosto.** **Raciocinar, e o que é raciocinar?** Raciocinar é você pensar e tenta resolver sozinho. **E você tá podendo fazer isso?** Faz que sim. **Você acha legal raciocinar?** Faz que sim. **E como você raciocina, você sabe?** Sei, eu copio a continha, daí eu olho pra continha, daí eu penso como fazer, se eu não conseguir pensar eu olho na tabuada e faço. **Mas quando você olha na tabuada, a tabuada te ajuda?** É. **Como ela te ajuda?** Porque assim, as de vezes dá pra você olhar, né? Tipo 10 vezes 9, você vai ali ver o resultado. Legal. **E as outras, que não é de vezes?** E as de dividir a professora dá canudinho pra gente, a gente usa lápis e os canudos.

21. O que você não gosta de fazer aqui na escola? Hum, tem. O que? Não ficar conversando de vez em quando na sala. Você não gosta de ficar conversando? Faz que não. Ou você gosta, mas não dá pra ficar conversando? Ah, eu gosto só que de vez em quando não dá. Por que não dá pra conversar? Porque a gente tem que aprender, ficar mais inteligente, porque o estudo é melhor do que ficar conversando e não passar de ano. Ficar mais inteligente, o que é ficar mais inteligente? É você dar mais atenção na sua lição. E passa de ano? Passa de ano também. Você passou de ano? Passei.

22. Tem algo que você acha difícil aprender aqui na escola? Não. Não tem nada que você acha mais difícil, [...] difícil aprender?! Não que você não aprenda... mas difícil de aprender? Não.

23. Mas se tivesse alguma coisa muito difícil de aprender, uma conta por exemplo, muito difícil de aprender, como você faria? Não sei. Se a professora passasse lá no quadro, uma conta muito difícil, o que você faria? Não sei, pedia ajuda pra alguém. Pedia ajuda de alguém? Faz que sim.

24. Tem alguma coisa que você gostaria muito, muito muito de aprender aqui? Na escola? Na sala de aula? Eu queria aprender falar inglês. Legal, por que falar inglês, Minerva? Porque a minha mãe sempre fala que eu tenho que aprender inglês, daí quando eu for lá pra Xxxxx, pro sítio do meu tio eu posso ensinar os outros. E você quer aprender inglês pra ensinar os outros? Hum. E aqui você não aprende inglês? Não. E você acha que poderia ser ensinado inglês aqui na escola? Não sei.

25. Você sabe o que é portfólio? É uma pasta que você guarda todas as suas atividades. E te ajuda? Ajuda, eu não perco nada. Eu não perdi nenhuma atividade desde que eu entrei no 3º ano. Nunca perdeu atividade? Não. Por que, você poderia perder atividade? É, mas graças ao portfólio eu não perdi nenhuma. Ah, então ele ajuda a não perder atividade, tem mais alguma coisa que ele ajuda? Ah ... a gente vai levar o portfólio pra casa no final de ano? Não sei, talvez a professora..., eu vou conversar com a professora, talvez eu peça emprestado... você me emprestaria? Hum, hum. Pra eu te devolver no ano que vem? Fez que sim. Então talvez eu peça emprestado. Porque meu trabalho é também sobre o trabalho do portfólio. E tem mais alguma coisa que ele ajuda, ele ajuda a colocar lá todas as coisas pra não perder? O que você coloca lá no portfólio? Eu coloco todas as atividades que eu quero, as que eu não quero eu coloco no caderno, que a professora sempre fala pra fazer isso. E como você escolhe aquelas que você quer pôr no portfólio? Ah, eu escolho assim, se for legal eu coloco no caderno, se for mais legal eu coloco no meu portfólio. Se eu não gostar eu coloco no caderno. Aquelas atividades que você gosta de fazer que você põe no portfólio? Hum. Que atividade, por exemplo que você pôs no portfólio? Ah, eu coloquei ali uma atividade lá que você tinha que preencher e uma outra que a sua mãe tinha que preencher. Daí você pôs essa? É. Por que você pôs essa? Porque além de ter o nome na etiqueta fora, na capa do portfólio, dá pra saber tudo sobre a pessoa. Pessoa, que no caso ...? É eu. Então eu olho no portfólio e posso saber sobre você? Hum. Tem tudo sobre você? O que tem ali? Tem quantos anos eu tenho, daí tem coisa da escola, tem como saber como é meu nome inteiro. Tem tudo isso? Hum, hum.

26. Tem alguma coisa que você acha que precisa melhorar aqui na escola, aprendizagem assim? Não. Precisa melhorar? Que a professora passa muito pouco geografia, daí eu não sei. Você não sabe? Você acha que podia melhorar em geografia? Ah, eu sei geografia, só que a professora passa só de vez em

quando, daí a gente não consegue. Tem outras formas de você aprender mais geografia? Aham, em casa a mãe pode fazer uma cópia daí a gente pode treinar.

27. Essas coisas que você aprende na escola, elas podem ser usadas na sua vida? Pode. Como podem ser usadas? Hum, deixa eu pensar. Puxa isso que eu tô aprendendo eu vô usar... Tô aprendendo... é legal assim daí quando eu, quando eu... quando você? Quando eu tiver na faculdade eu vô pode lembrar daí. Vai te ajudar na faculdade? Faz que sim. Você quer fazer faculdade Minerva? Hum, hum. Que faculdade você que fazer? De advogada, igual a minha tia. Advogada, que nem sua tia? Faz que sim. Será que essas coisas que você está aprendendo podem te ajudar quando você estiver estudando direito? Não sei

28. Tem alguém que te ajuda a aprender aqui na escola? Tem. Quem? Às vezes eu peço ajuda pra Dafne porque ela é minha melhor amiga e porque fica ali do meu lado, né? Não precisa ficar levantando.

29. E em casa, alguém te ajuda em casa? A minha mãe, os meus pais. Mais alguém? Não. Eles te ajudam? Me ajudam e minha irmãzinha Xxxxxxx me atrapalha. (Dou risada) Que idade tem a Xxxxxxx? Ela tem 2 anos, vai fazer 2 anos e 8 meses, agora. Porque ela fica se pendurando assim na cadeira. Daí a gente tem que pedir pra ela sair pra poder levantar, se não ela cai. Ela fica se pendurando? Aham, ela tem mania... a mãe tá ajudando assim daí ela tem raiva de mim, ela vai beliscando assim (mostra) com a unha. A mãe e o pai ajudam, na lição de casa? É na lição de casa eu também ajudo eles, às vezes. E como você ajuda? Ah, eu ajudo deixando a casa organizada, lavando a louça, arrumando meu quarto. Você faz tudo isso? Hum

30. Você ajuda alguém, por exemplo, aqui na escola? Você ensina alguém? Você ajuda alguém a aprender? Normalmente eu sei mais português e a Dafne, aquela lá que eu falei pra você que eu peço ajuda, ela que me ajuda em matemática, ela ama matemática, daí às vezes ela pede ajuda pra mim em português. Ah, você ajuda ela em português e ela ajuda você em matemática? Hum. E como você ajuda ela em português? Português às vezes assim, ela não entendi, daí eu pego, ela não entendi, não ela consegue lê mais ou menos, daí ela não consegue lê, daí eu leio pra ela, ela entendi. Porque tem vezes que a professora manda a gente fazer lição sozinha. Daí ela não tem que pedir ajuda pra mim e eu não tenho que pedir ajuda pra ela. E tem vezes que a professora manda vocês fazerem atividade juntas? Tem só que ela manda fazer por fila. E a Dafne te ajuda a aprender matemática como? Como ela faz com você? Porque é assim às vezes eu não entendo a continha, daí ela vai lá e ajuda. Ajuda como? Ah, ela ajuda falando assim. Falando...? Tipo você tá fazendo, perguntando. Ah é, desse jeito?!

31. E em casa, você ajuda alguém, ensina alguém? É, sabe a Afrodite, aquela que já fez entrevista com você? Sei. Então ela mora no meu condomínio, às vezes ela pede ajuda pra mim, daí a gente vai no parquinho fazer a lição juntas. Daí você ensina pra ela? Faz que sim. Como você ensina? Assim tem perguntas que ela não entende, daí eu tenho que ler pra ela entender. Você explica pra ela? É. Você sempre entende as coisas que ...? É eu sempre entendo. E em casa com a tua irmãzinha, você ensina ela? Ah, eu ensino ela a falar, a única coisa que pode, ensina a falar e a não fazer xixi no chão e é o que ela faz. Ela faz xixi no chão? Aham, a minha mãe só deixa ela de calcinha e de fralda, calcinha e calça, daí ela pega e vai saindo pelo chão, ontem mesmo ela pegou e fez, ela tinha acabado de tomar banho e fez xixi. Não pediu? Não. E você tá ajudando ela, tá ensinando? É, eu tô falando, hoje de manhã ela pegou, ela sabe abrir o trinco, daí tem vezes que eu tô dormindo, hoje mesmo eu tava dormindo, eu durmo com a porta fechada, ela

pegou foi lá abriu o trinco pegou um apito e “fum” no meu ouvido. Quase caí da cama. (Dei risada) **Se assustou?** Hum, hum. **Como você ficou?** Eu fiquei assustada. A primeira vez ela não conseguiu assoprar saiu só um barulhinho, daí eu peguei, pus a coberta por cima, aí ela ergueu e fechou só eu e ela com o apito na mão, pegou e assoprou assim. Quase morri de dor de ouvido...

32. **E o que você achou dessa entrevista que eu tô fazendo com você?** Eu achei legal.

33. **Será que essas perguntas que eu tô fazendo te ajudam?** Acho que sim. **A aprender por exemplo? É. Como?** Porque assim... se eu quiser fazer alguma entrevista com alguma pessoa, quando eu for grandona, eu lembro, não se esquece, eu lembro de você me perguntando, daí eu ajudo a pessoa.

**Duração:** 20min.

#### **Legendas:**

- Indicadores de Autorregulação-Self: Verde
- Indicadores de Autorregulação-Identidade: Amarelo
- Indicadores de Autorregulação-Resiliência: Lilás
- Indicadores de Autorregulação-Alteridade: Azul
- Indicadores de Autorregulação-Homeostase: Vermelho

## **ANEXO**

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP/SCS – UFPR



## PROJETO DE PESQUISA

**Título:** A autorregulação infantil e a prática da autoavaliação por meio de portfólios nos anos iniciais do ensino fundamental

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 03539112.4.0000.0102

**Pesquisador:** Neyre Correia da Silva

**Instituição:** Universidade Federal do Paraná - Setor de Ciências da Saúde/ SCS

## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

**Número do Parecer:** 84735

**Data da Relatoria:** 29/08/2012

### Apresentação do Projeto:

**TÍTULO:** A AUTORREGULAÇÃO INFANTIL E A PRÁTICA DA AUTOAVALIAÇÃO POR MEIO DE PORTFÓLIOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

**AUTORES:** Neyre Correia da Silva (Doutoranda) e Helga Loos, (Orientadora, Professora) Programa de Pós-Graduação em Educação

### Objetivo da Pesquisa:

O protocolo em tela tem por objetivo conceituar elucidativamente a autorregulação, iluminando sua dimensão afetivoemocional, entendendo esta como constituinte e constituidora dos processos autorreguladores, e integrada aos demais componentes (cognitivo, comportamental e relacional) e analisar a autorregulação no processo de desenvolvimento de crianças que estão frequentando os anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), a partir de propostas de autoavaliação por meio do trabalho com portfólios.

### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os autores prevêem riscos mínimos, trabalhando de modo a criar todo um sistema de proteção aos participantes da pesquisa.

### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Protocolo reapresentado por pendências.

### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos exigidos por este CEP estão anexados.

### Recomendações:

Não há.

### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Protocolo muito bem apresentado e redigido. Todas as pendências foram atendidas, inclusive com aceite da sugestão de Termo de Assentimento Simplificado para as crianças. A pesquisadora também justifica uma alteração no tamanho da amostra, que de 28 passa para 30 crianças por questões de matrícula na escola.

Protocolo muito bem apresentado e redigido. Todas as pendências foram atendidas, inclusive com aceite da sugestão de Termo de Assentimento Simplificado para as crianças. A pesquisadora também justifica uma alteração no tamanho da amostra, que de 28 passa para 30 crianças por questões de matrícula na escola.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CURITIBA, 29 de Agosto de 2012

---

Assinado por:  
IDA CRISTINA GUBERT